4.34 251

734/251

Проф. А. М. Лобода.

ЛЕКЦІИ

по методикѣ преподаванія русскаго языка и литературы.

1425

(НА ПРАВАХЪ РУКОПИСИ).

Изданіе слушательницъ Кіевскихъ Высшихъ Женскихъ Курсовъ.

КІЕВЪ.
Типографія И. И. Чоколова, Б.-Житомірская № 20, с. д.
1915.

234/257

Проф. А. М. Лобода.

ЛЕКЦІИ
по методикѣ преподаванія русскаго языка и литературы.

1423

(НА ПРАВАХЪ РУКОПИСИ).

Изданіе слушательницъ Кіевскихъ Высшихъ Женскихъ Курсовъ.

КІЕВЪ.
Типографія И. И. Чоколова, Б.-Житомірская № 20, с. д.
1915.

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ
ИСТОРИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА
577351

Положеніе и задачи русскаго языка въ нашей школѣ[1]).

У поступающихъ въ наши среднія учебныя заведенія въ огромномъ большинствѣ случаевъ имѣется извѣстное практическое знаніе русскаго языка, и это съ самаго начала уже отличаетъ преподаваніе русскаго языка отъ преподаванія другихъ языковъ, въ родѣ новыхъ иностранныхъ или древнихъ. Кромѣ того, русскій языкъ и созданная на немъ литература являются у насъ родными, служатъ органомъ общественной и государственной жизни, что также создаетъ имъ особое положеніе среди прочихъ предметовъ школы, дѣлая ихъ базисомъ всего нашего школьнаго образованія.

Такую особую роль русскаго языка въ нашей школѣ подчеркнулъ и развилъ еще Ушинскій, исходившій изъ вѣрнаго положенія, что „въ языкѣ одухотворяется весь народъ, вся родина, въ языкѣ претворяются творческою силою народнаго духа въ мысль, въ картину и звукъ небо отчизны, ея воздухъ, ея физическія явленія, ея климатъ, ея поля, горы и долины, ея лѣса и рѣки, ея бури и грозы, весь тотъ глубокій, полный смысла и чувства, голосъ родной природы, который говоритъ такъ громко въ любви человѣка къ его, иногда и суровой, природѣ“. Въ сокровищницу родного слова складываетъ одно поколѣніе за другимъ плоды глубокихъ сердечныхъ движеній, плоды историческихъ событій, вѣрованія, воззрѣнія, слѣды прожитого горя и прожитой радости, словомъ, весь слѣдъ духовной жизни народъ бережно

---

[1]) См. *Буслаевъ,* О преподаваніи отечественнаго языка *И. И. Срезневскій,* Объ изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ. *Ушинскій,* Руководство къ „Родному Слову“. *Гильдебрандтъ,* О преподаваніи родного языка. *Острогорскій,* Бесѣды о преподаваніи словесности. *Алферовъ,* Родной языкъ въ средней школѣ.

сохраняетъ въ народномъ словѣ. Языкъ есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившія, живущія и будущія поколѣнія народа въ одно великое, историческое, живое цѣлое. Языкъ не только выражаетъ собой жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь. Когда исчезаетъ народный языкъ, народа нѣтъ болѣе. Народъ можетъ создать себѣ новую родину, но новаго языка—никогда; вымеръ языкъ въ устахъ народа, вымеръ и народъ. Понятно, поэтому, что языкъ является лучшею характеристикою народа, что лучшее и даже единственно вѣрное средство проникнуть въ характеръ народа—усвоить его языкъ, и чѣмъ глубже вошли мы въ языкъ народа, тѣмъ глубже мы вошли въ его характеръ, понятно также, что, усвояя родной языкъ, каждое новое поколѣніе усвояетъ въ то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавшихъ ему поколѣній, давно уже истлѣвшихъ въ родной землѣ. Все, что видѣли, что перечувствовали и передумали безчисленныя поколѣнія предковъ, передается легко и безъ труда ребенку, учащемуся родному языку. Не условнымъ звукамъ только учится ребенокъ, изучая родной языкъ, но пьетъ духовную жизнь и силу изъ родной груди, родного слова. Оно объясняетъ ему природу, какъ не могъ бы объяснить ее ни одинъ естественникъ; оно знакомитъ его съ характеромъ окружающихъ людей, съ обществомъ, среди котораго онъ живетъ, съ его исторіей и его стремленіями, какъ не могъ бы познакомить ни одинъ историкъ; оно вводитъ его въ народныя вѣрованія, въ народную поэзію, какъ не могъ бы ввести ни одинъ эстетикъ, оно, наконецъ, даетъ такія логическія понятія и философскія воззрѣнія, которыхъ, конечно, не могъ бы сообщить ребенку ни одинъ философъ [1]).

Всякій языкъ, конечно, имѣетъ это духовное богатство, но раскрывается оно только тогда, когда внѣшняя, формальная сторона языка, т. е. умѣніе говорить на немъ и понимать другихъ говорящихъ, уже не встрѣчаютъ особаго затрудненія; поэтому это богатство можетъ и должно являться преимущественно цѣлью вниманія преподающихъ русскій языкъ, какъ языкъ родной, тогда какъ при изученіи языковъ

---

[1]) *Каптеревъ* „Исторія русской педагогіи, ст. 388“.

иныхъ почти исключительно ограничиваются внѣшнею, формальною стороною ихъ.

При такихъ условіяхъ преподаваніе русскаго языка и словесности должно осуществлять слѣдующія цѣли: [1])

1. *Пополненіе и закрѣпленіе запаса словъ*, имѣющагося у учащихся еще до поступленія въ школу или независимо отъ нея. Одни слова при этомъ учащимся приходится усваивать чисто механически, вмѣстѣ съ усвоеніемъ новыхъ понятій и представленій; другія же усваиваются уже только, какъ дальнѣйшее развитіе извѣстнаго ранѣе: такъ изъ словъ *веду — вожу* выводятся — *вождь, вожатый, выводъ, доводъ, сводъ, поведеніе, произведеніе* и пр. „Такія слова", говоритъ Срезневскій: „я не только познаю, но и самъ ихъ вырабатываю въ себѣ, и тѣмъ болѣе вѣрно, чѣмъ болѣе всматриваюсь умомъ въ законы ихъ образованія".

2. *Развитіе умѣнія пользоваться этимъ запасомъ словъ*, т. е. умѣнья легко находить подходящія слова для вѣрнаго и понятнаго изображенія всякаго рода представленій, понятій и владѣть силой производить по образцу извѣстныхъ уже словъ другія подобныя, общевразумительныя.

3. *Пополненіе и закрѣпленіе знанія сочетаемости словъ*, т. е. знанія видоизмѣненій, которымъ слова подчиняются при сочетаніи одного съ другими; сверхъ того знаніе самыхъ законовъ, которыми при этомъ управляется языкъ.

4. *Развитіе умѣнья пользоваться этимъ знаніемъ сочетаемости словъ для вѣрной передачи своихъ мыслей и чувствованій*, при посредствѣ ли уже готовыхъ оборотовъ рѣчи или умѣнья создавать новые подходящіе обороты.

5. *Умѣнье внятно, правильно и выразительно выговаривать* и слова отдѣльно, и связныя выраженія мыслей.

6. *Умѣнье читать*, т. е. правильно, свободно, легко понимать и произносить условныя обозначенія нашей рѣчи.

7. *Умѣнье писать*, т. е. внѣшними знаками изображать слова и ихъ сочетанія понятно для другихъ и согласно съ требованіями установленныхъ правилъ правописанія и стиля

---

[1]) №№ 1—7 подробно были формулированы еще И. И. Срезневскимъ: „Объ изученіи родного языка".

8. Ознакомленіе съ тѣми произведеніями, которыя были созданы при посредствѣ русскаго слова, и умѣнье разбираться въ нихъ, со стороны ихъ формы и содержанія.

9. Знаніе тѣхъ общихъ условій, на почвѣ которыхъ эти произведенія появились, а также знаніе ихъ послѣдовательной исторіи.

10. Воспитаніе въ духѣ лучшихъ идеаловъ, нашедшихъ себѣ выраженіе въ произведеніяхъ русскаго слова; всестороннее развитіе духовныхъ силъ учащихся на этой почвѣ; развитіе въ учащихся любви, привычки и умѣнья къ самостоятельному труду.

Для осуществленія этихъ задачъ въ распоряженіи школы имѣются уроки чтенія и письма, грамматики, исторіи словесности и теоріи ея, съ соотвѣтствующими письменными упражненіями. Для каждаго изъ этихъ предметовъ педагогика выработала опредѣленные пріемы, и съ ними то намъ придется имѣть дѣло. Но предварительно необходимо вкратцѣ отмѣтить тѣ общія педагогическія требованія, которыя обуславливаютъ успѣхъ преподаванія, независимо отъ того, какъ предметъ преподается.

Общія педагогическія требованія, съ которыми долженъ считаться преподаватель р. языка.

1. Знаніе своего предмета,—отчетливое, ясное, дающее возможность легко разбираться въ затрагиваемыхъ вопросахъ и внушающее довѣріе къ преподающему.

2. Любовь къ педагогическому дѣлу вообще и преподаваемому предмету въ частности.

3. Широкое, конечно, въ предѣлахъ возможности, развитіе въ себѣ тѣхъ чертъ, которыя желательно видѣть у учащихся (даръ рѣчи, умѣнье выразительно читать, умѣнье при случаѣ сдѣлать чертежъ, рисунокъ, обратиться къ вокальному или музыкальному поясненію, напримѣръ, при разсмотрѣніи формы и характера произведеній пар. словесности, и т. п.).

4. Настойчивость, твердость въ достиженіи поставленной цѣли.

5. Умѣнье стать центромъ класса, объединяющимъ всѣхъ въ общей работѣ. Это должно выражаться и внѣшне, и внут-

ренне: преподаватель долженъ быть въ центрѣ класса, у каѳедры и доски (желательно чтобъ доска была у самой каѳедры), гдѣ сосредоточена главная работа, и лишь изрѣдка можетъ обходить парты, наблюдая за тѣмъ, что и какъ пишутъ учащіеся; частныя хожденія разсѣиваютъ вниманіе класса, даже вносятъ безпорядокъ; преподаватель долженъ видѣть всѣхъ и быть видимымъ для всѣхъ въ классѣ; преподаватель долженъ слѣдить за всѣмъ, что у него происходитъ въ классѣ, долженъ во время остановить уклоняющихся въ сторону, втянуть въ работу отвлекающихся чѣмъ-нибудь постороннимъ, лѣнящихся и т. п.

6. Умѣнье создать внѣшнюю обстановку, наиболѣе благопріятную для занятій своимъ предметомъ. Подъ такой обстановкой разумѣются: а) дисциплина (чуждая, однако, напряженности); б) наличность впечатлѣній, пріохочивающихъ къ занятію этимъ предметомъ (картины на литер. темы, портреты р. писателей на стѣнахъ класса и дома у учащихся, соотвѣтствующія библіотеки — общія и классныя, тетради для списыванія стихотвореній и др. под. въ видѣ альбомовъ, съ рисунками, экскурсіи въ книгохранилища и т. п., посѣщенія спектаклей, литературные вечера и утра, классные журналы — но только при ближайшемъ наблюденіи преподавателя и т. п.).

7. Умѣлое распредѣленіе матеріала. Сюда входитъ прежде всего требованіе чтобы: матеріалъ, подобранный преподавателемъ къ уроку, отвѣчалъ *силамъ*, степени развитія учащихся въ ихъ среднемъ уровнѣ, для чего необходимо быть знакомымъ съ духовнымъ міромъ учащихся и умственнымъ и физическимъ ихъ развитіемъ; (см. Лая „экспериментальную педагогику“ или, подробнѣе, Меймана „лекціи по экспериментальной педагогикѣ“, ч. I—III). Затѣмъ матеріалъ долженъ быть подобранъ такъ, чтобы строго соотвѣтствовалъ тому *времени*, которое ему можетъ быть удѣлено, т. е. чтобы этого времени для усвоенія подобраннаго матеріала было ни слишкомъ мало, ни слишкомъ много. Весьма желательно при этомъ, чтобы урокъ цѣликомъ посвященъ былъ одной темѣ, т. е. имѣлъ внутреннее единство и цѣльность, законченность. Но это не всегда осуществимо при обычно однообразно часовомъ распредѣленіи уроковъ: утомительно и скучно для дѣтей весь часъ посвятить одному какому-ни-

будь вопросу грамматики или правописанію. Поэтому обыкновенно поступаютъ иначе—утомительную, скучную работу вводятъ, какъ придатокъ къ какой-нибудь другой, болѣе живой работѣ, такъ что, напримѣръ, чтеніе чередуется съ грамматическими упражненіями или письмомъ и т. п. Это облегчаетъ и оживляетъ урокъ, но часто лишаетъ его единства и цѣльности. Далѣе, необходимо считаться съ тѣмъ, *какимъ по счету будетъ урокъ*, на которомъ предполагается та или иная работа: на 1-мъ урокѣ учащіеся обыкновенно еще нѣсколько туго работаютъ, не втянувшись въ занятія; на 5-мъ они, наоборотъ, слишкомъ устали; поэтому слишкомъ отвѣтственную работу лучше не производитъ въ эти часы.

Въ связи съ распредѣленіемъ матеріала стоитъ и *планъ урока*. Общій планъ урока прекрасно формулированъ Шереметевскимъ (См. его „Планъ нормальнаго урока“ въ „Статьяхъ по методикѣ“, 1910 г.) такъ: „Каждый урокъ представляетъ звено въ длинной цѣпи учебнаго курса, отсюда каждый урокъ распадается на три главныхъ момента. Первый моментъ связываетъ его съ предшествовавшимъ урокомъ и заключаетъ въ себѣ повѣрку исполненія заданнаго. Второй моментъ, срединный, посвящается объясненію новаго, стоящаго на очереди, вопроса. Наконецъ, третій моментъ, вытекающій, какъ слѣдствіе, изъ второго и въ то же время связывающій этотъ урокъ съ урокомъ, имѣющимъ за нимъ послѣдовать, содержитъ въ себѣ разъясненіе задачи для внѣклассной исполненія.

Всѣ три момента имѣютъ тѣсную связь между собою, какъ части одной картины. Разъ результатъ повѣрки заданнаго окажется неудовлетворительнымъ относительно большинства класса, то, само собою разумѣется, нельзя дѣлать ни шагу далѣе, а необходимо еще разъ вернуться къ прежнему вопросу. Второй моментъ обуславливаетъ содержаніе третьяго: степень усвоенія нового большинствомъ указываетъ характеръ и объемъ внѣклассной работы. Въ силу тѣсной связи между этими тремя частями урока и такой же связи цѣлаго урока съ двумя ближайшими къ нему уроками, каждому отдѣльному моменту должно быть посвящено столько времени, сколько требуетъ его значеніе въ общемъ ходѣ урока“.

Въ первомъ „моментѣ“, или первой части урока мы, очевидно, имѣемъ дѣло съ т. н. „спрашиваніемъ“ учащихся. Въ немъ, какъ мы видѣли, преподаватель преслѣдуетъ 2 цѣли: 1) вызываетъ и оживляетъ изъ прошлаго то, что должно явиться основой или исходнымъ пунктомъ для дальнѣйшаго (напримѣръ, заставляетъ учащихся при помощи спрашиванія вспомнить содержаніе романа „Евг. Онѣгинъ“, чтобъ затѣмъ перейти къ разбору этого содержанія); 2) провѣряетъ, насколько учащіеся усвоили заданное. Идеальнымъ является такое положеніе, когда обѣ эти цѣли достигаются одновременно; но осуществленіе этого не всегда достижимо. Такъ, для провѣрки важно обращаться преимущественно къ болѣе ненадежнымъ ученикамъ; для подготовки же къ новому наиболѣе желательны цѣльные, связные, умѣлые отвѣты лучшихъ учениковъ. Для провѣрки приходится касаться и частностей, такъ какъ на нихъ, напримѣръ, не трудно узнать, насколько самостоятельно и основательно приготовленъ урокъ (напримѣръ, общій пересказъ содержанія можетъ быть сдѣланъ просто по учебнику или какому-либо „пособію“); для подготовки же новаго иной разъ достаточно только общей схемы и т. п. При такихъ условіяхъ приходится даже жертвовать одной изъ указанныхъ 2 задачъ: напримѣръ, спрашиванію придавать характеръ только подготовки новаго или, наоборотъ, заниматься только контролированіемъ. Однако, и въ послѣднемъ случаѣ предпочтительнѣе, напримѣръ, поступать такъ: слабые отвѣчаютъ, а болѣе сильные за ними слѣдятъ, поправляютъ, дополняютъ и т. п.

Центральной, основной частью урока является вторая часть его—разучиваніе новаго. Чтобъ привлечь къ ней вниманіе учащихся и сдѣлать ихъ работу осмысленнѣе, а потому и продуктивнѣе, и легче, полезно предварительно намѣтить основную задачу этой части урока, даже записать ее на доскѣ и постепенно тамъ же намѣчать планъ ея осуществленія; въ младшихъ классахъ записываются и постепенно получаемые выводы, частичные, а потомъ и общій. Самый ходъ урока во 2-ой части также можетъ быть сведенъ къ тремъ моментамъ: 1) наблюденіе новаго, 2) анализъ его, 3) выводъ изъ этого наблюденія и анализа. При этомъ вся

работа по возможности должна производится учащимися, въ цѣляхъ возбужденія ихъ самодѣятельности, и роль преподавателя должна быть только ролью руководителя. Ближайшей и главнѣйшей опорой его здѣсь являются наиболѣе развитые, способные ученики; они быстрѣе схватываютъ, умѣлѣе разбираются въ матеріалѣ и удачнѣе формулируютъ выводы; съ ними первыми, естественно, приходится имѣть здѣсь дѣло преподавателю, но нельзя вести дѣло только съ ними: отъ нихъ надо переходить и къ среднимъ, и къ слабымъ ученикамъ, чтобы и они участвовали въ работѣ и усвоили ея результаты; то, что сдѣлано было съ сильными, должно быть повторено съ средними и слабыми, и только убѣдившись, что и эти уже разбираются, учитель можетъ итти дальше. При неудачныхъ отвѣтахъ поправлять должны сами же ученики, и только въ крайнемъ случаѣ—учитель (когда, напримѣръ, никто изъ учениковъ не можетъ этого сдѣлать). Такимъ образомъ, разучиваніе новаго д. б. классной бесѣдой; лекціонный методъ, если и допустимъ, то лишь въ старшихъ классахъ, но и въ нихъ—не въ видѣ сплошной лекціи, а ряда маленькихъ, прерываемыхъ предложеніемъ ученикамъ вкратцѣ повторить сказанное учителемъ, сдѣлать соотвѣтствующіе выводы и т. п. Вообще вся вторая часть урока должна представлять какъ бы рядъ отдѣльныхъ частныхъ наблюденій и выводовъ, которые однако, въ концѣ должны сводиться къ одному цѣлому, къ конечному обобщенію всего разученнаго на данномъ урокѣ. Какъ самыя наблюденія, такъ и выводы (частичные и конечный) должны производиться учащимися, но окончательная формулировка принадлежитъ все же учителю, въ цѣляхъ большей точности, ясности, отчетливости, внушительности; конечно, если и учениками дана подходящая формулировка, то учитель только повторяетъ ее (Выводы, какъ мы отмѣчали уже, полезно фиксировать при помощи записей).

При обращеніи къ ученикамъ надо сначала ставить вопросъ, а потомъ называть фамилію: ставя вопросъ и не называя того, кто будетъ на него отвѣчать, преподаватель заставляетъ весь классъ насторожиться и думать объ отвѣтѣ; съ другой стороны, и тотъ, кому придется отвѣчать, не такъ можетъ растеряться, какъ если сразу къ нему именно обра-

тятся, да еще безъ указанія, что именно отъ него потребуютъ. Что касается подниманія рукъ желающими или могущими отвѣчать, то оно не лишено нѣкотораго значенія (даетъ возможность до извѣстной степени оріентироваться въ классѣ), но надо имѣть въ виду, что не всегда только знающіе подымаютъ руки: робкій, застѣнчивый или особенно самолюбивый ученикъ и зная не рѣшается поднять руку, а иной легкомысленный и не зная подымаетъ. Во всякомъ случаѣ нельзя спрашивать только подымающихъ руки, ибо помимо указаннаго только что будетъ другое зло: полагаясь на подымающихъ руки остальные будутъ относиться къ работѣ пассивно.

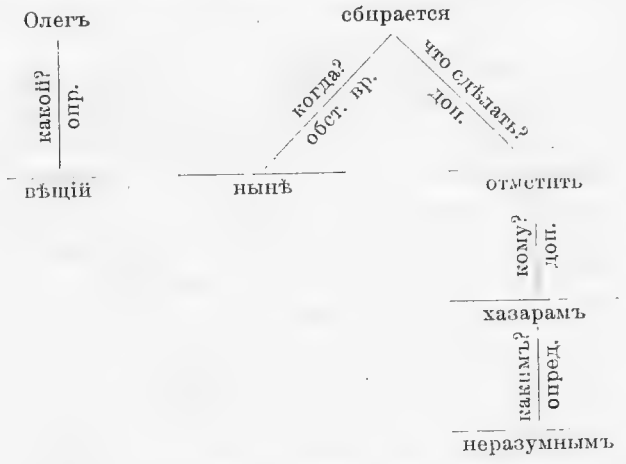
Третій моментъ урока—заданіе. Оно должно быть формулировано заблаговременно (не „подъ акомпанементъ звонка"), точно, ясно; въ младшихъ классахъ должно быть повторено самими учащимися; здѣсь полезно даже записать его на классной доскѣ и прослѣдить, какъ учащіеся записываютъ это заданіе въ своихъ тетрадяхъ. Кромѣ того, рекомендуется даже сдѣлать пробу исполненія заданнаго, для чего вызывается слабый ученикъ, а болѣе сильные помогаютъ ему. Заданіе должно естественно вытекать изъ предыдущей части урока и служить не простымъ повтореніемъ того, что было усвоено на ней, но дальнѣйшимъ развитіемъ его, приложеніемъ его къ чему-то новому или провѣркой его на новомъ матеріалѣ.

Напримѣръ, дѣти узнали, что такое нераспространенное и распространенное предложенія; заданіе предлагаетъ имъ въ какой-нибудь статьѣ, въ группѣ примѣровъ и т. п. выдѣлить, гдѣ предложенія нераспространенныя и гдѣ распространенныя, или самостоятельно подыскать и написать примѣры тѣхъ и другихъ. Далѣе учащіеся ознакомились съ перепиской Грознаго и Курбскаго; заданіе предлагаетъ провѣрить, насколько баллада „Василій Шибановъ" А. Толстого отражаетъ эту переписку, и т. п.

8. Возможно болѣе широкое привлеченіе принциповъ наглядности[1]). — Дѣло въ томъ, что у дѣтей вообще слабо

[1]) Популярное изложеніе ихъ съ указателемъ литературы по вопросамъ наглядности см. у *М. И. Конорова:* „Основы наглядности и ихъ примѣненіе въ начальномъ обученіи", Москва 1914 г., 25 коп.

развито отвлеченное мышленіе, и для того, чтобъ они могли себѣ ясно представить то, о чемъ говоритъ имъ преподаватель и что они сами обычно повторяютъ чисто механически, необходимо сводить все къ наглядным, конкретнымъ образамъ и формамъ. Напримѣръ, недостаточно сказать, что въ такомъ-то словѣ пишется *ѣ*; необходимо написать это слово на доскѣ или показать его на таблицѣ, въ книгѣ и т. п.; или для того, чтобъ учащіеся ясно представляли соотношеніе словъ въ предложеніи (т. н. синтаксическій разборъ), важно изобразить его графически, въ родѣ:



Равнымъ образомъ, особенности періодической рѣчи яснѣе станутъ, если преподаватель, исходя изъ самаго названія (періодъ—кругъ), станетъ пользоваться схемой круга. Содержаніе произведенія легче усвоится, когда будетъ сведено къ ряду картинъ, и эти картины будутъ демонстрированы въ видѣ ли подобранныхъ преподавателемъ иллюстрацій, или въ видѣ рисунковъ, сдѣланныхъ самими учащимися.

Такого рода пріемы тѣмъ важнѣе, что даже въ области конкретныхъ знаній у дѣтей школьнаго возраста замѣчаются большіе дефекты.

„Такъ, нѣмецкій ученый К. Ланге опросилъ до 800 учащихся, задавая вопросы, видѣли ли они восходъ и заходъ солнца, луну, звѣзды и пр. Изъ отвѣтовъ выяснилось, что половина городскихъ дѣтей никогда не видѣла пруда, а четвертая часть захода солнца. По изслѣдованіямъ аме-

риканскаго психолога Ст. Холла 62% дѣтей начальной школы не видѣли лопаты, 15% не знали названія зеленаго цвѣта, 20% не знали, откуда берется молоко. Изъ 500 дѣтей кіевскихъ учебныхъ заведеній, обучающихся въ приготовительныхъ классахъ, въ возрастѣ отъ 9 по 11 лѣтъ, на вопросъ: „видѣли ли?“ и „знаешь ли?“ утвердительныхъ отвѣтовъ получилось: относительно утренней зари—55%, долины—53%, оврага—50%. Знаютъ и видѣли ручей и прудъ—40% дѣтей, ледоходъ—25%, а полевыя работы—35%.

Изъ приведенныхъ данныхъ уже достаточно ясно, что реальныхъ знаній у дѣтей даже относительно, казалось бы, общеизвѣстныхъ предметовъ и явленій, далеко не много. Полагая, что эти явленія имъ достаточно. извѣстны, мы произносимъ слова, ихъ названія, въ полной увѣренности, что дѣти ихъ понимаютъ, а въ дѣйствительности эти слова являются для многихъ изъ нихъ простыми звуками, въ лучшемъ смыслѣ вызываютъ въ ихъ сознаніи спутанныя, неясныя представленія, часто значительно отличающіяся отъ того, что соотвѣтствуетъ имъ въ дѣйствительности. Конечно, о ясномъ представленіи этихъ предметовъ, припоминаніи ихъ, здѣсь не можетъ быть рѣчи“ (Коноровъ).

Только тогда они станутъ ясными, если дѣти непосредственно познакомятся съ ними—полностью (напримѣръ, путемъ экскурсіи къ оврагу, на полевыя работы) или хоть отчасти—при помощи картинъ, схемъ, моделей и т. п.

Но современная педагогика уже даже считаетъ недостаточнымъ, если учащіеся по поводу тѣхъ или иныхъ словесныхъ произведеній просто припоминаютъ или наблюдаютъ соотвѣтствующіе предметы, явленія; необходимо, чтобы все это въ сознаніи учащихся претворялось въ яркіе, живые образы, возбуждало живыя чувства, заставляло учащихся какъ бы самихъ переживать то, о чемъ идетъ рѣчь. Съ этой точки зрѣнія наиболѣе отвѣчающимъ цѣли будетъ, слѣдовательно, такое положеніе, когда учащіеся будутъ какъ-бы сами воспроизводить тотъ процессъ, который привелъ, напримѣръ, поэта къ созданію его произведенія, подлежащаго разбору, или изслѣдователей языка—къ какому-нибудь грамматическому правилу и т. п.

Чтеніе.

Чтеніе должно быть основою преподаванія русскаго языка въ школѣ.

Оно должно быть *правильнымъ, бѣглымъ, сознательнымъ и выразительнымъ.*

1. *Правильно читать*, какъ учатъ методики [1]), „Это значитъ: а) произносить съ надлежащею послѣдовательностію весь наличный составъ звуковъ, образующихъ слова, безъ перестановокъ звуковъ, безъ прибавленій и пропусковъ, безъ недоговариванія или скрадыванія окончаній словъ; б) произносить слова съ соблюденіемъ надлежащихъ удареній, и в) произносить слова, слоги и образующіе ихъ звуки съ соблюденіемъ тѣхъ фонетическихъ особенностей, какія свойственны правильной и чистой живой русской рѣчи, въ которой произношеніе словъ часто значительно разнится отъ ихъ грамматическаго начертанія".—

2. „*Бѣглость чтенія* состоитъ въ навыкѣ быстро схватывать зрѣніемъ буквенный составъ словъ и также быстро переводить его на звуки. Но бѣглость можетъ считаться качествомъ чтенія только тогда, когда во 1) она соединяется съ правильностію и когда во 2) она не переходитъ въ крайность—въ чрезмѣрную торопливость, когда при бѣглости чтеніе бываетъ яснымъ и отчетливымъ. Здѣсь надо замѣтить, что бѣглость чтенія, вообще говоря, должна быть *медленнѣе* скорости обыденной разговорной рѣчи, которой всегда, можно сказать, присуща наклонность къ наибольшей, возможной для рѣчи, быстротѣ".

Для достиженія правильности и бѣглости чтенія необходимо прежде всего, чтобы а) самъ учитель обладалъ безукоризненно правильной русскою рѣчью; обладая этимъ, онъ долженъ постоянно наблюдать даже за мельчайшими подробностями произношенія словъ учащимися и всѣ замѣчаемыя неправильности въ произношеніи долженъ стараться немедленно устранять и эту работу учитель долженъ брать на себя не только при упражненіяхъ въ чтеніи, но при всякаго рода изустныхъ упражненіяхъ.

---

[1]) См. Методику русской грамоты... Страхова, стр. 78 и вообще 78—82.

Что касается до самаго исправленія ошибокъ, дѣлаемыхъ учащимися въ произношеніи словъ при чтеніи, то учитель долженъ стараться, чтобы это исправленіе дѣлалось, по возможности, самими учащимися: то усиліе, которое употребитъ ученикъ для исправленія сдѣланной ошибки, лучше запечатлѣетъ въ его памяти правильное произношеніе слова и вѣрнѣе предохранитъ отъ повторенія ошибки. Наиболѣе прямымъ средствомъ для исправленія буквенныхъ ошибокъ, дѣлаемыхъ при чтеніи, можетъ служить буквенный разборъ словъ: учитель заставляетъ ученика, неправильно прочитавшаго какое-нибудь слово, разложить это слово на составныя буквы и затѣмъ произнести одинъ за другимъ звуки этихъ буквъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ стоятъ буквы въ словѣ. Для лучшаго пріученія ученика къ правильному произношенію словъ, читаемыхъ неправильно, учитель заставляетъ его прочитывать эти слова по нѣсколько разъ до тѣхъ поръ, пока ученикъ достигнетъ полной правильности произношенія; или учитель заставляетъ ученика писать эти слова на доскѣ,—такая работа, требуя отъ ученика, чтобы онъ внимательно вникалъ въ звуковой и буквенный составъ словъ, можетъ лучше запечатлѣвать и правильное произношеніе ихъ. Наконецъ, надо замѣтить, что если-бы при исправленіи ошибокъ въ произношеніи словъ оказалось возможнымъ ознакомить учащихся съ какимъ-нибудь доступнымъ для ихъ пониманія правиломъ, то это правило и должно быть сообщено имъ.

б) Очень важнымъ препятствіемъ къ усовершенствованію учащихся въ чтеніи служатъ нерѣдко встрѣчающіеся у нихъ различные недостатки выговора (эти недостатки состоятъ, главнымъ образомъ, въ неправильномъ произношеніи отдѣльныхъ звуковъ); изъ чего само собою слѣдуетъ, что для достиженія качествъ механическаго чтенія нужно стараться, насколько это будетъ возможно, устранять эти недостатки.

в) Затѣмъ „правильность и бѣглость чтенія есть дѣло навыка, а всякій навыкъ пріобрѣтается частыми и продолжительными упражненіями. Поэтому, чтобы научиться правильно и бѣгло читать, учащіеся должны читать какъ можно больше. Они должны упражняться какъ въ чтеніи вновь,

такъ и въ прочитываніи по нѣскольку разъ одного и того-же, и, кромѣ того, полезно по временамъ обращаться къ повторительному чтенію раньше прочитаннаго. Въ частности, для выработки правильности и бѣглости чтенія особенно полезнымъ нужно признать повторительное чтеніе въ томъ видѣ, когда напередъ прочитываетъ что-нибудь самъ учитель, а ученики за чтеніемъ слѣдятъ по книгѣ и послѣ учителя прочитываютъ то же самое сами; прочитывая то, во что они во время чтенія учителя вслушивались и къ чему приглядѣлись, ученики будутъ читать и скорѣе, и правильнѣе, тѣмъ болѣе, что они будутъ стараться подражать чтенію учителя".

2) Весьма полезно также хоровоо чтеніе. О немъ такъ говорятъ методисты [1]): Когда оно ведется умѣючи, правильно, то доставляетъ дѣтямъ большое удовольствіе, такъ что какъ показываетъ школьная практика, они нерѣдко даже сами просятъ учителя позволить имъ почитать всѣмъ вмѣстѣ *хоромъ*. Особенно полезно прибѣгать къ хоровому чтенію тогда, когда дѣти утомлены и неохотно занимаются дѣломъ; хоровое чтеніе почти всегда дѣйствуетъ на нихъ оживляющимъ образомъ. Хоровое чтеніе, наконецъ, служитъ хорошимъ средствомъ къ болѣе быстрой выработкѣ въ дѣтяхъ навыковъ не только къ правильному, отчетливому, плавному и громкому чтенію, но даже и къ выразительному. Въ виду указаннаго значенія хорового чтенія въ дѣлѣ обученія дѣтей чтенію весьма желательно, чтобы оно болѣе и болѣе входило въ школьную практику. Но, къ сожалѣнію, далеко не всѣ учителя прибѣгаютъ въ своихъ школахъ къ *хоровому чтенію*. Главн. обр. мало практикуется въ школахъ *хоровое чтеніе* потому, что учителя не умѣютъ поставить его должнымъ образомъ. Поэтому на учителѣ лежитъ обязанность ознакомиться съ тѣмъ, какъ хорошими практиками-педагогами ведется дѣло обученія дѣтей *хоровому чтенію*. До тѣхъ поръ, пока онъ не умѣетъ правильно вести дѣло обученія дѣтей *хоровому чтенію*, лучше всего совсѣмъ не приниматься за него, потому что *плохое хоровое чтеніе* приноситъ дѣтямъ лишь одинъ вредъ. Какія средства могутъ содѣйствовать

[1]) Зимницкій, Методика обученія чтенію, 7.

выработкѣ въ дѣтяхъ навыковъ хорошаго хорового чтенія? Средства эти, по мнѣнію опытныхъ педагоговъ-практиковъ, слѣдующія:

1) Дѣти должны быть пріучаемы къ *хоровому чтенію* сначала на отдѣльныхъ фразахъ и предложеніяхъ и лишь впослѣдствіи на чтеніи цѣлыхъ статей. Если дѣти не умѣютъ *хоромъ* читать, какъ слѣдуетъ, отдѣльныхъ предложеній, то тѣмъ болѣе они окажутся не въ состояніи производить хорошаго *хорового чтенія* и при чтеніи цѣлыхъ статей. Каждая ошибка дѣтей, допущенная ими при *хоровомъ чтеніи* тотчасъ же должна быть исправляема. Дѣти должны упражняться въ *хоровомъ чтеніи* каждаго предложенія, а тѣмъ болѣе цѣлой статьи до тѣхъ поръ, пока не научатся съ надлежащею правильностью читать ихъ сообща, *хоромъ*.

2) Прежде чѣмъ читать какія-либо слова и предложенія хоромъ, дѣти должны предварительно прочитать ихъ въ одиночку не только вполнѣ правильно и плавно но и съ надлежащею степенью выразительности. Сразу читать что бы то ни было хоромъ нельзя потому, что въ такомъ случаѣ *хоровое чтеніе* неизбѣжно будетъ страдать большими недостатками со стороны правильности, плавности и выразительности. А между тѣмъ одна изъ главныхъ задачъ *хорового чтенія* состоитъ въ томъ, чтобы скорѣе довести дѣтей до надлежащаго усвоенія указанныхъ качествъ чтенія.

3) *Хоровое чтеніе* на первыхъ порахъ должно быть производимо не иначе, какъ подъ тактъ учителя, который долженъ быть даваемъ ударомъ руки или линейки по столу. Если хоромъ читаются отдѣльныя слова, то при чтеніи каждаго слова долженъ быть дѣлаемъ ударъ рукой или линейкой. Если же читаются цѣлыя предложенія, то ударъ руки или линейки долженъ быть дѣлаемъ послѣ тѣхъ словъ, гдѣ происходитъ пауза при чтеніи. Къ *хоровому чтенію*, не сопровождаемому тактомъ учителя, дѣти должны приступать тогда только, когда пріобрѣтутъ навыкъ къ правильному чтенію словъ и предложеній подъ тактъ учителя. Когда дѣти привыкнутъ къ *хоровому чтенію* подъ тактъ учителя, то слѣдуетъ пріучать ихъ къ такому чтенію подъ тактъ того или другого лучшаго между ними ученика.

ЛЕНИНГРАДСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА

4) Дѣти должны сначала произносить читаемыя хоромъ слова тихо, вполголоса, прислушиваясь къ чтенію другъ друга, а особенно къ чтенію учителя, который въ этомъ случаѣ, напротивъ, долженъ произносить всѣ читаемыя имъ слова не только громко, правильно, отчетливо и плавно, но даже съ соблюденіемъ надлежащихъ паузъ, съ повышеніемъ и пониженіемъ голоса, гдѣ нужно, съ усиліемъ и ослабленіемъ его, съ ускореніемъ, замедленіемъ рѣчи, вообще съ надлежащею выразительностью. Когда дѣти привыкнутъ при тихомъ хоровомъ чтеніи предложеній и цѣлыхъ статей прислушиваться къ чтенію другъ друга и особенно учителя, тогда они постепенно должны быть упражняемы въ болѣе громкомъ *хоровомъ чтеніи*, при чемъ учитель, конечно, долженъ, напротивъ, болѣе и болѣе ослаблять силу своего голоса".

Для облегченія правильности чтенія примѣняются и нѣкоторые спеціальные пріемы. Напримѣръ, нѣкоторыя хрестоматіи, въ родѣ хрестоматіи Мартыновскаго: „Русскіе писатели", печатаются съ проставленными удареніями; или рекомендуются особые словари-справочники, въ родѣ составленныхъ И. И. Огіенкомъ: „Русское литературное удареніе", „Словарь исправленыхъ, трудныхъ и сомнительныхъ словъ, синонимовъ и выраженій въ русской рѣчи", и др. Для преподающихъ, кромѣ того, можно рекомендовать Чернышева, „Законы и правила р. произношенія" и „Русское удареніе", а также академическій словарь русскаго языка.

Что касается *сознательности* чтенія, то ее полагаютъ прежде всего въ томъ, чтобы читающій правильно, ясно понималъ всѣ входящія въ произведеніе слова и соединялъ съ ними опредѣленныя живыя представленія, отвѣчающія тому смыслу, какой вложенъ въ нихъ авторомъ. Для осуществленія этой цѣли недостаточно обращать вниманіе на слова новыя, неизвѣстныя дотолѣ читающему; нельзя обходить и такихъ, которыя сами по себѣ понятны, но въ сочетаніи съ другими вносятъ какой-либо новый или вообще особый оттѣнокъ мысли. Напримѣръ, въ баснѣ „Чижъ и голубь" читаемъ: „Чижа захлопнула злодѣйка-западня". Читающіе могутъ и не знать вовсе, что такое западня; поэтому надо объяснить это слово; но надо также остановиться и на

словѣ „злодѣйка“, чтобы выяснить, что хотѣлъ сказать баснописецъ назвавъ западню злодѣйкой.

„Но пониманіе отдѣльныхъ словъ и выраженій“, говоритъ Д. И. Тихомировъ [1]): далеко еще не ручается за правильное полное пониманіе читаемаго произведенія. У неопытнаго чтеца отдѣльныя слова могутъ вызывать лишь отдѣльныя представленія, ничѣмъ не связанные образы, и на вопросъ,—о чемъ говорится въ прочитанной точкѣ ребенокъ не уловивъ важнаго и существеннаго, можетъ лишь перечислить, тѣ предметы, которые встрѣчаются въ прочитанномъ. Такимъ образомъ, доведя ребенка до надлежащаго пониманія отдѣльныхъ словъ и выраженій, нужно помочь ему дойти и до пониманія выражаемой словами мысли, черезъ сознаніе связи и отношеній, въ какія поставлены въ рѣчи слова, дойти до уразумѣнія того, во имя чего связаны эти отдѣльныя слова. Предлагаемые при толкованіи словъ и выраженій вопросы учителя должны направлять ученика къ уразумѣнію мыслей“; сначала частичныхъ, выражаемыхъ каждой отдѣльной фразой, каждой отдѣльной группой этихъ фразъ и, наконецъ, всѣмъ произведеніемъ въ его цѣломъ.

При этомъ самое чтеніе произведенія можетъ быть ведено двоякимъ образомъ: или статья можетъ быть прочитываема по частямъ, съ остановками для объясненій и провѣрки прочитаннаго, или заразъ вся цѣликомъ. Такъ какъ цѣлію чтенія статьи должно быть усвоеніе ея въ цѣломъ, то къ достиженію этой цѣли болѣе прямой путь представляетъ, очевидно, послѣдній способъ прочитыванія статьи; когда ученика при чтеніи часто останавливаютъ для разныхъ объясненій, то понятно, что вниманіе его будетъ сосредоточиваться на отдѣльныхъ мысляхъ и образахъ, и ему затруднительно будетъ уловить нить содержанія и воспринять прочитанное въ цѣломъ. Но при всемъ томъ, при переходѣ учащихся къ чтенію статей нельзя съ первыхъ же поръ заставлять ихъ прочитывать статьи, хотя бы и небольшія по объему, заразъ цѣликомъ, потому что ученика, еще не умѣющаго и не привыкшаго при чтеніи связывать от-

---

[1]) Чему и какъ учить на урокахъ родного языка въ начальной школѣ. 1901 г. стр. 69 и 9.

дѣльныхъ мыслей, и такое прочитываніе статей все равно не приведетъ къ усвоенію ихъ въ цѣломъ видѣ. Учащихся, которые при чтеніи отдѣльныхъ фразъ уже нѣсколько навыкли правильно воспринимать отдѣльныя мысли, при переходѣ къ чтенію цѣлыхъ статей сначала нужно нѣсколько научить и пріучить *сознательно связывать* воспринимаемыя при чтеніи отдѣльныя мысли другъ съ другомъ. А для этого на первыхъ порахъ чтеніе статей должно производиться по частямъ и, притомъ, въ самомъ началѣ по возможно меньшимъ частямъ - отъ точки до точки; при чемъ, останавливаясь на выясненіи содержанія каждой прочитанной части, учитель своими вопросами и объясненіями долженъ помогать учащимся именно въ томъ, что бы они могли связать содержаніе одной части съ содержаніемъ другихъ прочитываемыхъ частей (какова тутъ можетъ быть помощь учителя, объ этомъ рѣчь будетъ ниже). Послѣ того, какъ учащіеся поупражняются нѣкоторое время въ чтеніи статеекъ по точкамъ, затѣмъ можно давать имъ статьи небольшего объема для прочтенія цѣликомъ, безъ всякихъ остановокъ, для чего должны выбираться такія статьи, въ которыхъ всѣ слова и выраженія были бы понятны учащимся. Въ то же время статьи болѣе или менѣе значительнаго объема и съ сложнымъ содержаніемъ должны быть читаемы все таки по частямъ, съ остановками, но эти остановки должны дѣлаться уже не на точкахъ, а тогда, когда прочитанное мѣсто будетъ представлять особую, самостоятельную часть читаемой статьи. Но во всѣхъ случаяхъ, когда чтеніе статей будетъ производиться по частямъ, съ остановками для объясненій или разбора прочитаннаго, вслѣдъ за такимъ прочтеніемъ статей должно слѣдовать чтеніе ихъ цѣликомъ, чтобы учащіеся могли лучше усвоить связь и порядокъ мыслей въ прочитываемыхъ статьяхъ. Постепенно, такимъ образомъ, учащіеся должны быть доводимы до того, чтобы въ концѣ всего они могли уразумѣвать и усвоять содержаніе статей, прочитывая ихъ заразъ цѣликомъ [1])".

---

[1]) Страховъ, (цит. соч. стр. 99—100. Впрочемъ, когда статья читается по частямъ, все же полезно предварительно прочесть ее цѣликомъ (читаетъ учитель).

Какъ затѣмъ обыкновенно проводился, да отчасти и теперь еще проводится самый разборъ отдѣльныхъ словъ, предложеній и всего вообще произведенія въ его цѣломъ, о томъ можно судить по слѣдующему образцу[1]). Разбору подлежитъ басня „Чижъ и голубь". Ученикъ читаетъ: *„Чижа захлопнула злодѣйка западня.— Вопросъ.* Почему западня названа злодѣйкой?— *Отвѣтъ.* Потому, что она сдѣлала зло Чижу. *В.* Какое зло сдѣлала западня Чижу? *О.* Она его захлопнула. *В.* Гдѣ былъ Чижъ прежде, чѣмъ западня захлопнула его? *О.* Онъ былъ на свободѣ. *В.* А теперь гдѣ Чижъ? *О.* Теперь онъ въ западнѣ, въ заключеніи. *В.* Заслужилъ Чижъ свое заключеніе? Читайте дальше. *О. Бѣдняжка въ ней и рвался и метался. В.* Почему про Чижа говорится: бѣдняжка? *О.* Потому что объ немъ жалѣютъ. *В.* Кто жалѣетъ о Чижѣ? *О.* Писатель. *В.* А вамъ жаль Чижа? *О.* Жаль. *В.* Почему? *О.* Потому, что Чижъ не былъ виноватъ въ томъ, что онъ попался въ западню. *В.* Попался ли Чижъ въ западню, или въ заключеніе за какое-нибудь дурное дѣло, которое требуетъ наказанія? *О.* Нѣтъ. *В.* Отчего же Чижъ попался? *О.* Отъ неосторожности. *В.* Хотѣлось Чижу вырваться изъ западни? *О.* Хотѣлось. *В.* Изъ какихъ словъ это видно? *О.* Изъ словъ... „въ ней рвался и метался". *В.* Какая разница между словами: рвался и метался? Но довольно ли одного изъ этихъ словъ? *О.* Не довольно: „рвался" значитъ пытался прорвать западню, а метался" значитъ: когда Чижу не удавалось прорвать западню въ одномъ мѣстѣ, то онъ *бросался* съ тѣмъ же намѣреніемъ въ другое мѣсто, потомъ въ третье и т. д. *В.* Повторите же, почему писатель назвалъ Чижа бѣдняжкой. Ученикъ повторяетъ сказанное выше. Теперь посмотримъ, всѣ ли жалѣли о Чижѣ. Читайте дальше. *О. А голубь молодой надъ нимъ же издѣвался. В.* Что значитъ: издѣвался? *О.* Сильно смѣялся, грубо смѣялся. *В.* Почему Голубь издѣвался надъ Чижомъ? (Послѣдуетъ, вѣроятно, молчаніе). Посмотрите, какимъ названъ Голубь? *О.* Молодымъ. *В.* Такъ почему Голубь из-

[1]) Зелинскій, Методическая хрестоматія для обученія р. языку, ч. II, 1908 г. стр. 170—172. Примѣръ взятъ изъ книги Баснстова: Замѣтки о практич. преподаваніи р. языка".

дѣвался надъ Чижомъ? *О.* Потому что былъ молодъ, по молодости. *В.* По молодости Голубь не зналъ чего? *О.* Онъ не зналъ, что не слѣдовало издѣваться надъ Чижомъ. *В.* А почему не слѣдовало издѣваться? *О.* Потому, что не хорошо издѣваться надъ другимъ. *В.* Почему не хорошо? *О.* Потому, что мы обижаемъ того, надъ кѣмъ издѣваемся; дѣлаемъ ему зло. *В.* Изъ какихъ словъ видно, что писатель порицаетъ Голубя за то, что онъ смѣялся надъ Чижомъ? Молчаніе. Сказано ли здѣсь просто: „надъ Чижомъ издѣвался?“ *О.* Нѣтъ, здѣсь сказано: надъ нимъ же. *В.* Къ чему здѣсь прибавлено словечко же? *О.* Чтобъ показать, что здѣсь говорится о томъ самомъ Чижѣ, о которомъ была рѣчь въ первыхъ строкахъ. *В.* А какъ былъ названъ Чижъ въ первыхъ строкахъ? *О.* Онъ былъ названъ бѣдняжкой. *В.* Такъ для чего прибавлено словечко *же* къ словамъ *надъ нимъ?* *О.* Чтобъ показать, что Голубь издѣвался надъ бѣдняжкой, т. е. надъ Чижомъ, котораго жаль и писателю и намъ.—Повторите все, что разсказано о Чижѣ и Голубѣ.—Ученикъ повторяетъ.—Какъ же Голубь издѣвался надъ Чижомъ? *О.* Вѣрно, онъ говорилъ что-нибудь очень непріятное Чижу. *В.* Читайте дальше: узнаете, что именно говорилъ Голубь.—Ученикъ читаетъ: *Не стыдно-ль, говоритъ, средь бѣла дня попался.* *В.* Кто же говоритъ и кому? *О.* Голубь Чижу. *В.* Зачѣмъ Голубь говоритъ: *не стыдно-ль?* *О.* Онъ хочетъ пристыдить Чижа. *В.* Въ чемъ же стыдъ? *О.* Въ томъ, что Чижъ попался средь бѣла дня, когда легче остеречься. *В.* Если Голубь стыдитъ Чижа за то, что онъ попался средь бѣла дня, то что онъ думаетъ о себѣ? Читайте! *О. Не провели бы такъ меня: за это я ручаюсь смѣло.* *В.* Что значатъ слова: не провели бы такъ меня? *О.* Не обманули бы меня. *В.* Зачѣмъ *Голубь* прибавилъ слова: за это я ручаюсь смѣло? *О.* Затѣмъ, чтобъ показать, что онъ увѣренъ въ самомъ себѣ. *В.* Какъ это называется, когда кто увѣренъ въ самомъ себѣ? *О.* Самоувѣренностью. *В.* Что случилось съ Голубемъ, слова котораго показываютъ самоувѣренность? Читайте. *О. Анъ смотришь, тутъ же самъ запутался въ силокъ.* *В.* Что значитъ слово *силокъ?* *О.* Сѣти. *В.* Гдѣ же это „тутъ же“? *О.* Въ то же самое время, когда говорилъ. *В.* Когда говорилъ *какъ?* *О.* Самоувѣренно. *В.* Заслужилъ Голубь бѣду, которая случилась съ нимъ? Читайте!

О. И дѣло! Впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, Голубокъ! *В.* Кто это говоритъ? *О.* Сочинитель. *В.* Что значитъ: „и дѣло“?— Какъ говорится иначе? „По...“ договорите. *О.* Подѣломъ. *В.* Что это значитъ? *О.* Заслужилъ дѣлами. *В.* Какими дѣлами заслужилъ Голубь свою бѣду? *О.* Онъ издѣвался надъ бѣдняжкой Чижомъ. *В.* Какими словами писатель говоритъ, что не должно смѣяться надъ несчастіемъ ближняго? *О.* Словами: Впередъ и т. д. *В.* Можетъ ли съ человѣкомъ случиться что-нибудь похожее на несчастіе Чижа? *О.* Можетъ. *В.* Напр., что можетъ случиться съ человѣкомъ? *О.* Онъ можетъ по неосторожности попасть въ яму. *В.* А можетъ съ этимъ человѣкомъ сдѣлать другой человѣкъ что-нибудь похожее на то, что дѣлалъ Голубь съ Чижомъ? *О.* Можетъ. *В.* Что же сдѣлаетъ такой человѣкъ? *О.* Онъ будетъ смѣяться надъ первымъ. *В.* Назовите перваго какимъ-нибудь именемъ *О.* Петръ. *В.* Назовите и второго какимъ-нибудь. *О.* Иванъ. *В.* Разскажите же что-нибудь о Петрѣ и Иванѣ, что похоже на басню о Чижѣ и Голубѣ. *О.* Петръ торопился домой. Была оттепель. Петръ не глядѣлъ себѣ подъ ноги, и нечаянно попалъ въ яму. Это увидѣлъ его товарищъ Иванъ. Вмѣсто того, чтобы помочь несчастному, или, по крайней мѣрѣ, пожалѣть объ немъ, Иванъ сталъ надъ нимъ смѣяться. Но, издѣваясь надъ товарищемъ, Иванъ самонадѣянно приближался къ той же ямѣ, споткнулся, и съ нимъ приключилась та же бѣда, которая сдѣлалась съ Петромъ, надъ которымъ онъ только что посмѣялся.

Въ связи съ такимъ разборомъ обыкновенно стоитъ составленіе *плана* разбираемаго произведенія. Планъ облегчаетъ усвоеніе произведенія въ цѣломъ, разбивая его на части и выдѣляя въ каждой части главнѣйшее. На первой ступени преподаватель самъ намѣчаетъ части, въ дальнѣйшемъ это дѣлаютъ уже учащіеся. Равнымъ образомъ, на первой ступени преподаватель самъ намѣчаетъ главнѣйшее въ каждой части, т. ск. выдвигая его своимъ вопросомъ о содержаніи ея; въ дальнѣйшемъ и это дѣлаютъ учащіеся. Наконецъ, вначалѣ планъ обозначается цѣлыми предложеніями, сначала вопросительными, потомъ повѣствовательными; въ дальнѣйшемъ онъ представляетъ лишь какъ бы

рядъ частичныхъ заглавій. Ср. у Зимницкаго[1]) образцы ихъ къ ст. Ушинскаго: „Какъ рубашка въ полѣ выросла“.

а) *Заглавіе частей статей въ формѣ вопросительныхъ предложеній.*

1-я часть: Что выросло изъ зернышекъ льна, посѣянныхъ на полоскѣ отца Тани?

2-я часть: Что сдѣлано было съ волокнами льна послѣ мочки и просушки его?

3-я часть: Что сдѣлано было изъ холста, сотканнаго изъ нитокъ льна?

б) *Заглавіе частей статьи въ формѣ повѣствовательнаго предложенія.*

1-я часть: Изъ зернышекъ льна, посѣянныхъ на полоскѣ отца Тани, выросъ ленъ.

2-я часть: Волокна льна послѣ мочки и просушки его отдѣлены были отъ костриги.

3-я часть: Сшиты были рубашечки для дѣтей изъ холста, сотканнаго изъ нитокъ льна.

в) *Заглавіе частей статьи въ формѣ имени существительнаго съ поясняющими при немъ словами*

1-я часть: Ленъ, выросшій изъ зернышекъ, посѣянныхъ отцомъ Тани на его полоскѣ.

2-я часть: Очищеніе волоконъ льна отъ костриги.

3-я часть: Рубашечки для дѣтей, сшитыя изъ холста, сотканнаго изъ нитокъ льна.

Такого рода чтеніе съ объясненіями (откуда оно и получило названіе объяснительнаго чтенія) долгое время держалось въ нашей школѣ, но къ концу XIX и началу нынѣшняго столѣтія довѣріе къ нему оказалось уже сильно подорваннымъ[2]).

Такое чтеніе, говорятъ противники его (Шереметевскій, Балталонъ, Трояновскій и др.), нарушаетъ цѣльность впечатлѣнія произведенія, убиваетъ въ послѣднемъ душу жи-

[1]) Цит. соч., стр. 38—39.

[2]) См. Шереметевскій, Статьи по методикѣ начальнаго преподаванія р. языка, 1910 г.—Балталонъ, Воспитательное чтеніе.—Трояновскій, Педагогическіе этюды и др.

вую и ведетъ къ простому словотолкованію, при чемъ нерѣдко рѣчь уже идетъ не столько о самомъ произведеніи, сколько по поводу его, когда, напримѣръ, для объясненія слова „роса“ преподаватель пускается въ подробное истолкованіе того, какъ образуется роса и рекомендуетъ такіе вопросы[1]): „Замѣтили ли вы что окна зимою потѣютъ? Что покажется на ножѣ, который мы будемъ держать надъ паромъ самовара? Что горячѣе: паръ самовара или ножъ? Отчего въ самоварѣ образуется паръ? Отчего паръ самовара превратился въ капли, коснувшись ножа? Отчего на землѣ тепло? Отчего ночью прохладнѣе, чѣмъ днемъ? Когда стѣнки самовара горячѣе: тогда ли, когда онъ кипитъ, или тогда, когда онъ безъ угля? Если выбросить уголь изъ кипящаго самовара, не станетъ ли онъ остывать? Что нагрѣется и остынетъ быстрѣе: глиняный горшокъ или самоваръ? Всякое-ли нагрѣтое тѣло будетъ остывать, если перестанутъ грѣть его? Одинаково-ли скоро охлаждаются всѣ нагрѣтые предметы? Что должно быть, если водяные пары встрѣтятся съ предметомъ, который холоднѣе ихъ?“

Крайности, въ родѣ приведенной, въ сущности устранить не трудно; вѣдь онѣ были лишь результатомъ воззрѣнія на занятія русскимъ языкомъ, какъ на такія, которыя должны давать общее образованіе. Въ средней школѣ, при наличности цѣлаго ряда образовательныхъ предметовъ—географіи, природовѣдѣнія, исторіи и др., такая точка зрѣнія на уроки р. языка, естественно, сама собою отпадаетъ и объяснительная бесѣда легко можетъ быть вдвинута въ рамки того, что непосредственно касается самого произведенія.

Иное дѣло—общій анализирующій и, слѣдовательно, расхолаживающій, убивающій свѣжесть впечатлѣнія характеръ чтенія. Его устранить нельзя, какъ бы ни сокращать объясненія слова и мыслей; предварительное, до такого объясненія и заключительное, послѣ него, чтеніе всего произведенія въ цѣломъ до извѣстной степени ослабляетъ его, но не устраняетъ совершенно. Съ другой стороны, и вовсе отказаться отъ объясненія отдѣльныхъ словъ, образовъ, мыслей невозможно, потому что безъ этого произведеніе не можетъ быть хорошо усвоено.

---

[1]) Зелинскій, цит. соч., стр. 9—10.

Вотъ почему предлагаютъ объяснительной бесѣдой не сопровождать чтеніе, а предварять.

Эта предварительная бесѣда можетъ преслѣдовать различныя задачи.

Она, напримѣръ, можетъ служить только „выясненію вещественнаго значенія тѣхъ словъ и выраженій, какія въ статьѣ могутъ быть непонятны или малопонятны учащимся, такъ чтобы при послѣдующемъ чтеніи статьи пришлось останавливаться только на смысловомъ разборѣ ея. Къ предварительной объяснительной бесѣдѣ такого рода (т. е. направленной къ т. н. вещественному разбору словъ) особенно полезно прибѣгать при чтеніи такихъ статей, въ которыхъ встрѣчается много словъ, обозначающихъ какіе нибудь предметы или явленія неизвѣстные или мало извѣстные для учащихся. Напр., если учащіеся не имѣютъ представленія о *сохѣ, боронѣ, гумнѣ, снопахъ, скирдахъ* и пр. и вообще не знакомы съ процессомъ обработки хлѣба, то чтенію такихъ стихотвореній, какъ „Пѣсня пахаря“ или „Что ты спишь, мужичекъ, необходимо предпослать особую подготовительную бесѣду, направленную къ наглядному ознакомленію учащихся со всѣмъ этимъ [1]).“

Гораздо чаще, однако, къ предварительной бесѣдѣ прибѣгаютъ для того, чтобы затронуть все вообще содержаніе произведенія, избраннаго для чтенія, подготовить для него такъ сказать почву, на которой самое произеденіе затѣмъ будетъ воспринято со всей живостью, какъ нѣчто близкое уже, родное. Объ этомъ Трояновскій такъ говоритъ: [2]) „Нѣсколько разъ во время моего учительства мнѣ приходилось читать съ учениками стихотвореніе Жуковскаго:“ „Сельскій вечеръ“, всѣмъ извѣстное:

Солнышко заходитъ, и темнѣетъ день;
Отъ горы упала на селенье тѣнь. . и т. д.

Въ первое время послѣ чтенія я никакъ не могъ добиться, чтобъ ученики толково передали мнѣ содержаніе прочитаннаго, уже не говоря о пониманіи прелести лѣтней вечерней картины и наступающаго праздника для „селяни-

---

[1]) Страховъ, 101.

[2]) Педагогическіе этюды, изд. 3, стр. 73 и 9.

на“; никакой разборъ дѣлаемый мною послѣ чтенія для выясненія содержанія, никакіе вопросы, предлагаемые для помощи пересказа, не могли помочь ученикамъ. И вполнѣ понятно: ученики при чтеніи не усваивали и не представляли себѣ образно картины читаемаго въ своей душѣ; имъ не о чемъ было разсказывать. Только нѣкоторые, обладающіе большою памятью, и то не по своему желанію, а вызываемые мною, передавали стихотвореніе сбивчиво, по памяти, припоминая отдѣльныя книжныя предложенія. Припоминается мнѣ другое чтеніе въ послѣднее время. Прежде чѣмъ прочесть стихотвореніе, я пять минутъ употребилъ съ учениками на бесѣду. Я не буду излагать здѣсь этой бесѣды: ее всякій можетъ провести по-своему; скажу только, что къ концу бесѣды всѣ дѣти перенеслись душою въ село, на дачу, гдѣ вечеромъ они гуляли, слышали звонъ къ вечернѣ и видѣли рабочихъ, возвращающихся съ работы, и людей, идущихъ въ церковь, и вспомнилось нѣкоторымъ, какъ они, заходя въ церковь въ селѣ, видѣли умиленныхъ молящихся послѣ трудовой недѣли... [1]) Потомъ мы прочли. И послѣ чтенія на мой вопросъ: „Кто желаетъ передать?“ вызвалась большая половина класса, и всѣ наперерывъ предлагали свои услуги. Всѣ спрошенные передавали толково, сознательно, каждый представляя себѣ картину, вызванную этимъ стихотвореніемъ, проникнутую у каждаго своимъ собственнымъ воспоминаніемъ и чувствомъ. Одинъ ученикъ прямо заявилъ: „Позвольте мнѣ разсказать: Я все это видѣлъ, когда шелъ съ папой купаться!“ Думаю, что чтеніе этого стихотворенія въ послѣднемъ случаѣ было вполнѣ сознательно. Другой примѣръ, переданный мнѣ однимъ учителемъ. Ученикъ — его сынъ, нѣмецъ, русскою рѣчью владѣетъ вполнѣ, но все-таки дома всегда говоритъ и думаетъ по-нѣмецки. Учится второй годъ. Заданъ на домъ для чтенія разсказъ „Волкъ и старуха“, гдѣ старуха обѣщается отдать мальчика волку. Ученикъ прочелъ разсказъ нѣсколько разъ, но спрошенный отцомъ, передать его не можетъ. Тогда отецъ оставилъ чтеніе, нашелъ картинку, изображающую волка вдали отъ де-

[1]) Это были дѣти городскія, съ сельскими все это еще легче сдѣлать.

ревни въ зимнюю ночь, и, независимо отъ чтенія, началъ разсматривать ее съ мальчикомъ, задавая ему вопросы: Кто это нарисованъ? гдѣ, когда? зачѣмъ онъ здѣсь? къ чему прислушивается? и т. д. Потомъ взялъ книжку и заставилъ мальчика прочитать. Прочитавши, мальчикъ немного подумалъ и говоритъ: „А знаешь, папа, вѣдь это я про того волка прочелъ, что мы сейчасъ съ тобою разсматривали, вѣдь это онъ слушаетъ, какъ мальчикъ плачетъ". И на вопросъ отца разсказать ему, что онъ прочелъ про волка; онъ свободно передалъ содержаніе разсказа, прибавляя даже подробности, не имѣвшіяся въ книгѣ и запечатлѣвшіяся у него отъ картины. Онѣ невольно вошли въ душу ребенка вмѣстѣ съ полученнымъ содержаніемъ изъ прочитаннаго и вызвали въ ней ясную картину прочитанной статьи".

Къ сказанному необходимо прибавить слѣдующее. Предварительная бесѣда не всегда вращается въ кругу тѣхъ явленій или настроеній, какія мы находимъ въ самомъ произведеніи; она можетъ намѣчать явленія или настроенія противоположныя послѣднему, чтобы получился контрастъ, при которомъ рѣзче, отчетливѣе выступаютъ черты, на которыя должно быть обращено вниманіе читающихъ; напримѣръ, чтенію стихотворенія о всемъ можетъ быть предпослана бесѣда о зимѣ.

Конечно, предварительная бесѣда, рекомендуемая г. Трояновскимъ и др., тѣмъ живѣе будетъ и тѣмъ скорѣе достигнетъ цѣли, чѣмъ больше есть у учащихся готовыхъ впечатлѣній, которыя бы нуждались только въ извѣстномъ пробужденіи. Вотъ почему, чтеніе, опирающееся на нее, оказывается особенно тѣсно связаннымъ съ т. ск. предварительнымъ накапливаніемъ этихъ впечатлѣній, что достигается соотвѣтствующими экскурсіями, разсматриваніемъ картинъ съ бесѣдой по поводу ихъ и т. п. (Такого рода запасъ впечатлѣній, конечно, облегчаетъ всякій вообще разборъ произведеній; но при бесѣдѣ *послѣ* чтенія въ немъ не такъ остро ощущается потребность, такъ какъ учащіеся получаютъ извѣстный матеріалъ уже въ самомъ произведеніи).

Однако, ограничиться одной предварительной бесѣдой далеко не всегда представляется возможнымъ. Это допустимо лишь тогда, когда является увѣренность, что предвари-

тельная бесѣда привела къ тому, что произведеніе легко можетъ быть схвачено и осмыслено или прочувствовано безъ дальнѣйшихъ поясненій. Но такая увѣренность можетъ быть лишь въ томъ случаѣ, если произведеніе не особенно сложно или если важно схватить лишь общее содержаніе либо настроеніе его, не задаваясь цѣлью прослѣдить самое развитіе этого содержанія съ внутренней (логической) и внѣшней (формальной) стороны. Въ противномъ случаѣ предварительную бесѣду, какъ бы только вводящую въ чтеніе, приходится дополнять бесѣдой послѣ чтенія; предварительная бесѣда здѣсь создастъ почву для наиболѣе скораго и сильнаго воспріятія читаемаго произведенія, бесѣда же послѣдующая углубляетъ и осмысляетъ это воспріятіе.

Таково общее взаимоотношеніе чтенія и бесѣды въ связи съ послѣднимъ. Что же касается самаго характера бесѣды, т. е. того, на что при бесѣдѣ должно обращаться преимущественное вниманіе, то онъ всецѣло объясняется характеромъ избраннаго для чтенія произведенія.

Напримѣръ, при чтеніи т. н. „дѣловыхъ“ статей необходимо видвигать т. ск. вещественное содержаніе ихъ и логическую послѣдовательность его развитія; при чтеніи художественныхъ произведеній бесѣда по преимуществу сосредоточивается на художественныхъ образахъ“ и настроеніи этихъ произведеній, и бесѣды дѣлового характера, напримѣръ, бесѣды о Петрѣ В., по поводу стих. „Кто онъ“, или о крѣпостномъ правѣ и освобожденіи отъ него, по поводу „Картинки“ Майкова, ведутся лишь настолько, насколько это необходимо для пониманія самыхъ произведеній [1]).

Общій же подборъ матеріала для чтенія долженъ 1) по возможности шире знакомить съ языкомъ. а) литературнымъ (поэтическія произведенія), б) народнымъ. Слѣдуетъ, однако, вначалѣ избѣгать слишкомъ рѣзкихъ особенностей рѣчи народной и отступленій отъ обычнаго литературнаго языка. Матеріалъ долженъ быть таковъ, чтобы пошире было знакомство съ лучшими образцами нашей словесности до новой

[1]) Многочисленные образцы пріемовъ объясн. чтенія см. въ цит. хрестоматіи Зелинскаго, у Барсова, живое слово, Голубева, изъ методики родного языка, 1913 г., и др.

включительно. 3) Наконецъ, матеріалъ долженъ побольше давать знакомства съ окружающимъ міромъ; жизнью, ея лучшими идеалами, *насколько, однако, все это отразилось въ художественныхъ произведеніяхъ нашего слова.* Это послѣднее ограниченіе надо имѣть въ виду потому, что вѣдь для спеціальнаго ознакомленія съ природой, условіями жизни, исторіей въ средней школѣ есть особые предметы — природовѣдѣніе, географія, исторія и т. п., такъ что преподающимъ русскій языкъ можно безъ ущерба для общаго образованія сосредоточить свое вниманіе на томъ, что наиболѣе имъ близко. Но не слѣдуетъ и вовсе отказываться отъ такъ называемыхъ дѣловыхъ статеекъ—онѣ полезны въ цѣляхъ ознакомленія съ языкомъ дѣловымъ, пріучаютъ къ уясненію разницы между „дѣловымъ“ изложеніемъ и художественнымъ, наконецъ, пріучаютъ дѣтей обращать вниманіе и на логическую сторону сочиненій.

Въ цѣляхъ лучшаго достиженія образовательнаго и воспитательнаго значенія чтенія оно должно вестись систематично. Для младшихъ классовъ средней школы простѣйшей и наиболѣе удобной системой будетъ подборъ матеріала по временамъ года, съ подраздѣленіями: а) времена года въ природѣ, б) въ жизни людей; въ свою очередь жизнь людей можетъ быть раздѣлена на а) жизнь дѣтей и б) жизнь взрослыхъ и т. п. Въ среднихъ классахъ (III—IV) группировка можетъ быть примѣнительно къ родамъ и видамъ словесныхъ произведеній (повѣствованіе, описаніе, разсужденіе и т. п.).

Подбирая въ томъ или иномъ порядкѣ матеріалъ для чтенія, необходимо, однако, заботиться о томъ, чтобъ этотъ матеріалъ былъ всегда доступенъ пониманію и силамъ учащихся, отвѣчалъ ихъ интересамъ и представлялъ нѣчто цѣльное, законченное. Развивая послѣднее положеніе, нѣкоторые педагоги, какъ Балталонъ[1]), Зачиняевъ[2]) и нѣк. др. склонны даже вовсе изгнать изъ класснаго чтенія отрывки; но такое требованіе слишкомъ суживаетъ кругъ класснаго

---

[1]) Воспитательное чтеніе.

[2]) Златоцвѣтъ. Книга для класснаго и внѣклассnаго чтенія и списыванія. Художественно-воспит. чтеніе.

чтенія и самые пріемы этого чтенія, сводя ихъ почти исключительно къ выясненію общаго смысла и характера читаемаго произведенія [1]).

4. Завершеніемъ и внѣшнимъ выраженіемъ правильности, бѣглости чтенія въ соединеніи съ сознательностью его является *выразительность* его, когда читающій не только правильно и бѣгло произноситъ отдѣльныя слова и фразы, но и оттѣняетъ въ нихъ всѣ изгибы мысли и настроеніе автора. Какъ достигнуть этого — см. у В. Острогорскаго, Выразительное чтеніе; Коровякова, Искусство выразительнаго чтенія; Озаровскаго, Искусство выразительнаго чтенія, Сладкопѣвцева, Искусство декламаціи.

Грамматика.

Со временъ Буслаева грамматика заняла въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній преобладающее положеніе. Ратуя за грамматику, Буслаевъ при этомъ находилъ, что „практическая грамматика не имѣетъ ни твердой научной основы, ни здоровой логической системы“, и что, слѣдовательно, суть дѣла въ „теоретической грамматикѣ“, которая бы предлагала учащимся „законы образованія формъ русскаго языка въ ихъ правильномъ начертаніи и такимъ образомъ, объясняя форму, давая ей смыслъ, вмѣстѣ съ тѣмъ укрѣпляла бы въ правописаніи“. Соотвѣтственно этому настоящій курсъ грамматики русскаго языка Буслаевъ представлялъ себѣ только въ связи съ церковно-славянскимъ языкомъ и съ исторіей русскаго языка. Правильно поставленныя грамматическія занятія должны были по мысли Буслаева и его сторонниковъ: 1) ознакомить учащихся съ основными законами жизни языка и выработать сознательное отношеніе къ явленіямъ родной рѣчи; 2) развить отвлеченное мышленіе учащихся; 3) изощрить способность устной и письменной рѣчи.

Вскорѣ, однако обнаружилось, что грамматика, какъ ее понималъ Буслаевъ оказалась непосильной для учащихся I, II, III классовъ, тѣмъ болѣе, что Буслаевымъ она строилась не на грамматическомъ, а на отвлеченномъ, растяжи-

[1]) См. разборъ положеній Балталонъ и Зачиняева у Голубева, Объяснит. чтеніе художественныхъ произведеній, 1913 г.

момъ логическомъ основаніи. Поэтому педагоги пришли было даже къ признанію, что „преподаваніе русскаго языка въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній имѣетъ если не единственною, то, по крайней мѣрѣ, главною задачей, научить писать правильно, сознательно, т. е. на основаніи знанія грамматическихъ правилъ“ (Кирпичниковъ); соотвѣтственно этому все сводилось къ заучиванію опредѣленій, образцовъ, правилъ правописанія и т. п. См. популярнѣйшія руководства Кирпичникова и Гилярова и многочисленные учебники того же типа).

Какъ реакція этому сухому заучиванію грамматическихъ формулъ, явилось стремленіе перенести центръ тяжести на самую рѣчь, изъ которой извлекаются тѣ или иныя правила, занятія грамматикой по преимуществу свести къ грамматическому разбору образцовъ нашей рѣчи и къ такимъ же грамматическимъ упражненіямъ. Объ этомъ писали еще Срезневскій („о преподаваніи родного языка“), Ушинскій (Руководство къ преподаванію по родному слову ч. II), Шереметевскій (Статьи по методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка, ст. 182 и т. д.). Въ новѣйшее время на этомъ принципѣ построены учебники Петрова, Абраменки.

Въ итогѣ получилась слѣдующая формулировка общихъ началъ преподаванія школьной грамматики [1]):

„Школьная грамматика принадлежитъ къ области дисциплинъ, устанавливающихъ нормы, правила, какого-либо круга человѣческой дѣятельности. Она имѣетъ близкое сходство съ логикой. Какъ послѣдняя не можетъ увеличить природный умъ человѣка, но развиваетъ въ немъ сознательное отношеніе къ своему собственному мышленію, такъ и грамматика не научитъ человѣка говорить, не усилитъ способности его рѣчи, но привьетъ ему сознательное отношеніе къ ней, вооруживъ его критеріумомъ правильнаго строя языка и письменнаго начертанія. Отсюда вытекаетъ то положеніе, что содержаніе грамматики не имѣетъ самодавлѣющаго образовательнаго значенія, какъ, напр., содержаніе исторіи, географіи, физики, но является лишь средствомъ къ достиженію развитія сознательнаго отношенія къ рѣчи. Поэтому школьная грамматика это даже не наука, въ ея элементарныхъ формахъ, какъ та же физика: *школьная грамматика это только педагогическій методъ, черпающій свое содержаніе изъ области языка.* Съ этой точки зрѣнія является совершенно безразличнымъ, соотвѣтствуетъ ли школьная грамматика цѣлямъ научнаго познанія языка или нѣтъ, какъ при рѣшеніи какой-нибудь задачи о мальчикахъ, дѣлившихъ между собою яблоки, не имѣетъ никакого значенія то обстоятельство, что въ этой задачѣ нѣтъ элементовъ высшей математики. На это надо указать потому, что въ послѣдніе годы стали раздаваться голоса противъ школьной грамматики, обвиняющіе ее въ ненаучности, т. е., въ несогласованности съ содержаніемъ и цѣлями научнаго языкознанія. Эти нападки, исходящіе не отъ педагого въ – практиковъ, знающихъ потребности элементарной школы, а отъ представителей университетской науки, не соразмѣряющихъ цѣлей элементарной школы съ доступною имъ самимъ областью знанія, не должны смущать серьезныхъ учителей – практиковъ: дѣло послѣднихъ не занятія наукою, а возможное развитіе учащихся, и для этой цѣли школьная грамматика, съ ея

[1]) В. В. Даниловъ. Русскій языкъ въ высшемъ начальномъ училищѣ... 1914 г. 71—73 стр.

логическимъ основаніемъ является очень удобнымъ средствомъ.

Помимо цѣлей выработки сознательнаго отношенія къ рѣчи, занятія грамматикою имѣютъ также формально-логическое значеніе. Во-первыхъ, они развиваютъ въ учащихся индуктивный методъ мышленія. Познанія не сообщаются дѣтямъ въ готовой формѣ, а добываются ими изъ собственныхъ наблюденій, подъ руководствомъ учителя, который своими вопросами подготовляетъ ихъ къ выводамъ. Поэтому каждое грамматическое правило или положеніе выводится въ классѣ изъ ряда примѣровъ, подобранныхъ учителемъ и написанныхъ на доскѣ. Рядъ наблюдаемыхъ фактовъ является при этомъ основою грамматическаго знанія, опредѣленіе же, выводъ, представляющій въ сжатой формулѣ сводку этихъ знаній, есть лишь средство закрѣпленія послѣднихъ. Для этого выводъ, искусно формулированный учителемъ или взятый изъ учебника, долженъ быть заученъ ученикомъ.—„Здѣсь требуется, чтобы учащійся прочно удерживалъ въ памяти данную часть своихъ знаній въ опредѣленной словесной формѣ, и эта форма является съ одной стороны, опорою для ряда, пріобрѣтенныхъ представленій и, съ другой стороны, средствомъ для ихъ воспроизведенія“ (Д. Селли: „Педагогическая психологія“, гл. X).

Такимъ образомъ, заученное правило есть только вспомогательное средство для сохраненія представленій, когда послѣднія уже выяснены учениками и приведены въ надлежащую связь другъ съ другомъ, но никогда не должно замѣнять пониманіе запоминаніемъ. Учитель долженъ стремиться къ тому, чтобы ученикъ не только запомнилъ точно формулированный выводъ изъ грамматическихъ наблюденій, но могъ также изложить свои знанія собственными словами, объяснить отдѣльный выводъ другимъ. Кромѣ индукціи, въ грамматикѣ находитъ примѣненіе также дедуктивный методъ. Формулированное знаніе даетъ возможность распознавать неизвѣстные факты, относящіеся къ знакомой группѣ явленій, или еще только неопредѣленные нами со стороны отношенія ихъ къ данной группѣ; вмѣстѣ съ тѣмъ оно предохраняетъ отъ ошибокъ смѣшиванія членовъ одной группы явленій съ членами другой группы. Всѣ эти логическія воз-

можности проявляются въ грамматическомъ разборѣ, который осуществляетъ примѣненіе дедукціи въ области грамматики.

Основой такого изученія грамматики является литературный русскій языкъ съ его общепринятой нынѣ орѳографіей, т. е., другими словами, занятія грамматикой въ школѣ ведутся на образцахъ литературной русской рѣчи. Эти образцы подбираются, соотвѣтственно цѣли урока и уровню развитія учащихся, записываются на доскѣ и въ тетрадяхъ учащихся, или читаются по учебному, если они тамъ уже даны, анализируются; на основаніи этого анализа дѣлается соотвѣтствующій выводъ (правило); выводъ также записывается на доскѣ и въ тетрадяхъ (если, конечно, его нѣтъ въ подходящемъ готовомъ видѣ въ учебникѣ); затѣмъ слѣдуютъ упражненія въ примѣненіи этого правила.

О самомъ характерѣ подобныхъ занятій грамматикой можно судить по слѣдующимъ примѣрамъ.

1) Цѣль урока—общее ознакомленіе съ корнемъ, окончаніемъ (безъ выдѣленія въ послѣднемъ флексіи и суффикса) и приставкой. Планъ и ходъ урока таковъ [1]): подбираются слова

слѣд-ъ,	**бѣл**-ый,	**бѣд**-а,
слѣд-ить,	**бѣл**-окъ,	**бѣд**-ный,
слѣд-овать,	**бѣл**-ить,	**бѣд**-овать,
слѣд-ователь,	бѣл-ье,	**бѣд**-ствовать,
пре-**слѣд**-овать,	по-**бѣл**-ка,	о-**бѣд**-нѣть,
па-**слѣд**-ство.	за-**бѣл**-ить.	**бѣд**-някъ [2]).

Сравнивая между собою такія слова, какъ: **слѣд**ъ, **слѣд**ить, **слѣд**овать, **слѣд**ователь, пре**слѣд**овать, на**слѣд**ство, мы можемъ выдѣлить такое звуковое сочетаніе, которое является общимъ для всѣхъ этихъ словъ, т. е. такое сочетаніе, которое повторяется въ каждомъ изъ этихъ словъ. Это звуковое сочетаніе—**слѣд**.

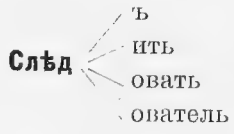
---

[1]) См. Этимологію въ образцахъ и изложеніи Л. М. Жовнера, 1910 г., стр. 24—26.

[2]) Умышленно подобраны, слова безъ измѣненія коренныхъ гласныхъ и согласныхъ, чтобы этимъ не осложнять на первыхъ порахъ выдѣленія корней; корни съ измѣненными гласными и согласными разсматриваются потомъ.

Если мы присоединимъ къ концу этого сочетанія—ъ, то получимъ первое слово, т. е. слѣдъ. Присоединивъ къ концу этого же сочетанія слогъ ить, получимъ второе слово—слѣдить. Присоединивъ два слога овать, получимъ третье слово слѣдовать, и, наконецъ, прибавивъ три слога ователь, получимъ четвертое слово, т. е. слѣдователь.

Такимъ образомъ, всѣ эти четыре слова получаются или образуются отъ одного общаго для нихъ всѣхъ сочетанія **слѣд** чрезъ прибавленіе къ нему: ъ, ить, овать, ователь, такъ что звуковое сочетаніе **слѣд** является главною частью каждаго изъ этихъ словъ, началомъ каждаго изъ нихъ. Какъ въ деревѣ главною частью является корень, такъ какъ онъ даетъ стволъ, вѣтви и листья, но въ то же самое время не является еще деревомъ, такъ и звуковое сочетаніе слѣд является **началомъ** или **корнемъ** всѣхъ этихъ словъ, такъ какъ всѣ приведенныя слова происходятъ или образуются отъ этого сочетанія, но само оно не является еще словомъ:



Отсюда дѣлается выводъ: что такое корень (слѣдуетъ опредѣленіе корня). Затѣмъ выдѣляется и объясняется окончаніе и, наконецъ, приставка. Въ заключеніи предлагается учащимся въ рядѣ словъ указать корень, приставку и окончаніе и образовать слова отъ предложенныхъ преподавателемъ корней.

2) Цѣль урока—разсмотрѣніе слитныхъ предложеній [1]):

Записываются предложенія:

Проказница мартышка *затѣяла сыграть квартетъ.*

Оселъ *затѣялъ сыграть квартетъ.*

Козелъ *затѣялъ сыграть квартетъ.*

Косолапый Мишка *затѣялъ сыграть квартетъ.*

В. Сколько здѣсь предложеній?—О. Четыре.—В. Есть ли здѣсь слова, повторяющіяся въ каждомъ изъ этихъ предложеній?—О. Есть.—В. Какія?—О. Затѣяла (затѣялъ) сыг-

[1]) Слегка видоизмѣненная схема синтаксиса Петрова.

рать квартетъ.—В. Какъ же можно измѣнить эти предложенія, чтобы не повторять одного и того же нѣсколько разъ?—О. Проказница мартышка, оселъ, козелъ, косолапый Мишка затѣяли сыграть квартетъ.—В. Вмѣсто четырехъ прежнихъ сколько теперь получилось предложеній?—О. Одно.—Препод. Да, мы какъ бы свели или *слили* четыре предложенія въ одно и потому это одно предложеніе получило названіе *слитнаго* предложенія. Посмотримъ, чѣмъ же оно отличается отъ каждаго изъ предыдущихъ, обыкновенныхъ, *простыхъ* предложеній. Сколько подлежащихъ въ первомъ изъ нихъ?—О. Одно.—В. Во второмъ? Третьемъ? Четвертомъ?—О. Одно. В. А въ новомъ, слитномъ?—О. Четыре.—В. И что же, эти четыре подлежащихъ слитнаго предложенія относятся къ различнымъ сказуемымъ?—О. Нѣтъ, къ одному и тому же.—В. Слѣдовательно, чѣмъ же наше слитное предложеніе отличается отъ простого предложенія?—О. Въ немъ четыре (т. е. вообще нѣсколько) подлежащихъ, относящихся къ одному и тому же сказуемому.

Далѣе такимъ же порядкомъ разбираются слитныя предложенія съ нѣсколькими сказуемыми при одномъ подлежащемъ, и т. д. Въ заключеніи общая сводка.

Такого рода занятія грамматикой, несомнѣнно, дѣлаютъ изъ нея хорошее средство развитія мышленія и вырабатываютъ сознательное отношеніе къ явленіямъ языка, но вмѣстѣ съ тѣмъ все же слишкомъ мало принимаютъ въ расчетъ интересы послѣдняго, какъ извѣстной научной дисциплины. Вотъ почему за послѣднее время, главнымъ образомъ, со стороны, представителей науки (Будде, Фортунатова, Шахматова, Соболевскаго, Овсянико-Куликовскаго), стало рѣзко проявляться отрицательное отношеніе къ обычному школьному изученію грамматики [1]).

„Существующее у насъ въ средней школѣ изученіе грамматики русскаго языка“, говоритъ, напримѣръ, акад. Фортунатовъ: „представляется мнѣ очень неудовлетворительнымъ не только по отношенію къ тому, какъ и гдѣ именно, въ ка-

---

[1]) См. Труды 1-го съѣзда преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ 1904 г.; учебники Будде, Овсянико-Куликовскаго и др.

кихъ классахъ школы преподается этотъ предметъ, но еще въ бо́льшей степени со стороны того, что преподается на урокахъ р. грамматики. Наши школьные учебники грамматики въ основаніи представляютъ, какъ извѣстно, подражанія оригиналамъ, возникшимъ задолго до появленія научнаго изслѣдованія человѣческаго языка въ его исторіи" и потому полны „крупныхъ, основныхъ ошибокъ, которыя происходятъ вслѣдствіе смѣшенія въ этихъ учебникахъ совершенно разнородныхъ фактовъ и создаютъ въ умахъ учащихся... путанницу понятіи о явленіяхъ языка"... Соотвѣтственно этому, явилось стремленіе кореннымъ образомъ перестроить преподаваніе русской грамматики, съ одной стороны, введя въ него „наукообразныя" понятія, а съ другой—передвинувъ его въ средніе и старшіе классы, гдѣ это преподаваніе могло бы быть поставлено серьезнѣе.

Однако, полное устраненіе курса р. грамматики изъ программъ низшихъ классовъ едва ли допустимо: помимо цѣлаго ряда практическихъ неудобствъ, оно въ сущности поведетъ къ тому, что дѣти въ теченіе долгаго времени будутъ владѣть рѣчью устно и письменно лишь механически, при помощи простого подраженія, не внося сюда ни малѣйшихъ даже попытокъ осмысленія, сознательности. Что же касается устраненія въ школьныхъ грамматикахъ завѣдомихъ ошибокъ, путаницы и т. п., то, конечно, это желательно, но лишь при условіи, чтобы новыя, болѣе научныя понятія вводились бережно, примѣнительно къ уровню развитія учащихся и безъ принесенія въ жертву паукѣ спеціальныхъ задачъ средней школы. Между тѣмъ, представители „наукообразной" грамматики не всегда отличаются должной осторожностью въ этомъ направленіи, и, напримѣръ, „разсчитывая курсъ своей грамматики... на третій классъ, Овсянико-Куликовскій очевидно не считался ни со степенью развитія этого возраста, ни съ состояніямъ языка учащихся въ этомъ возрастѣ. Какъ трудны, напримѣръ, для учащихся даже въ третьемъ классѣ будутъ опредѣленія въ родѣ слѣдующихъ: „Нарѣчіе есть часть рѣчи, обозначающая признаки признаковъ или способъ обнаруженія признака".

Едва ли ученики IV-го кл. въ состояніи будутъ также понять такое опредѣленіе сказуемаго: „сказуемое —это та

часть предложенія, въ которой воплощено предицирующее движеніе мысли и вмѣстѣ съ тѣмъ обозначено самое содержаніе, являющееся предметомъ или цѣлью предицированія [1])". Однимъ изъ крупнѣйшихъ недостатковъ обычной практической грамматики противники ея считаютъ смѣшеніе въ ней формально-грамматическихъ признаковъ съ логическими (смысловыми), что де создаетъ неясность и путаницу. Но что дастъ намъ предлагаемое сведеніе школьной грамматики лишь къ формально-грамматической сторонѣ? Путаницы въ умахъ учащихся оно не устранитъ, ибо въ предложеніяхъ „я просыпаюсь раннимъ утромъ" и „я просыпаюсь рано" слово *утромъ* учащіеся должны будутъ считать дополненіемъ (какъ выраженное существительнымъ), а слово *рано*— обстоятельствомъ времени (какъ выраженное нарѣчіемъ [2]). Съ другой стороны, воцарится сухой, холодный формализмъ тамъ, гдѣ теперь происходитъ живая работа мысли.

Въ самомъ дѣлѣ, вся нынѣшняя классификація придаточныхъ предложеній построена на логическихъ основаніяхъ, такъ какъ виды придат. предложеній устанавливаются главнымъ образомъ по смысловому значенію ихъ, и, напримѣръ, прид. предложеніе, начинающееся союзомъ *чтобы* можетъ быть либо дополнит., либо обст. цѣли, въ зависимости отъ смысла его, устанавливаемаго вопросомъ, на который оно отвѣчаетъ. Такая классификація противниками нынѣшней школьной грамматики уничтожается и „поэтому все ученіе о придаточныхъ предложеніяхъ сводится къ перечисленію тѣхъ союзовъ, которыми они начинаются, и примѣрамъ. Но, если всѣ эти союзы не ведутъ къ цѣли различенія придаточныхъ предложеній, то совершенно излишне перечислять ихъ (на двѣнадцати страницахъ текста) и такъ или иначе обращать на нихъ какое-либо вниманіе въ школѣ: это выйдетъ наблюденіе надъ языкомъ ради наблюденія, что не составляетъ задачи школы. Вѣдь если ученикъ умѣетъ отличить главное предложеніе отъ придаточнаго, не все ли равно въ педагогическомъ отношеніи, какимъ союзомъ начи-

---

[1]) Алферовъ, Родной языкъ, стр. 109, изд. 1911 г.—Другіе примѣры того же см. въ цит. методикѣ Даниlова 75-85.

[2]) Отмѣчено Даниловымъ въ цитов. его сочиненіи.

наётся послѣднее? Отсутствіе классификаціи придаточныхъ предложеній почти уничтожаетъ педагогическую цѣнность ихъ изученія. Обычно практикуемый въ школѣ разборъ ихъ давалъ возможность принять методъ дедукціи, развивалъ сообразительность ученика и такимъ образомъ имѣлъ формально-образовательное значеніе. При новомъ же направленіи изученія грамматики ученикъ, встрѣтивъ фразы: „Отецъ пишетъ, чтобы мы ждали его пріѣзда“ и „я пришелъ, чтобы сообщить вамъ новость“, отдѣлитъ только главное отъ придаточнаго, что оба придаточныя предложенія начинаются союзомъ *чтобы*, что не представляетъ, конечно, никакой умственной работы, такъ какъ это видно глазами. Но логическихъ отношеній между главными и придаточными предложеніями и различія между послѣдними онъ не опредѣлитъ и, слѣдовательно, не произведетъ никакого умственнаго труда [1]).

Теорія словесности.

Въ настоящее время курсъ этотъ носитъ двоякій характеръ: 1) пропедевтическій (IV и V кл.) и систематическій (VIII кл. мужскихъ гимназій). Пропедевтическій курсъ, еще недавно бывшій во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, теперь въ мужскихъ гимназіяхъ отмѣненъ (существуетъ лишь въ отдѣльныхъ учебныхъ заведеніяхъ, въ порядкѣ т. ск. частномъ) и замѣненъ курсомъ VIII класса. Между тѣмъ, онъ, какъ подготовка къ исторіи литературы крайне необходимъ: онъ обращаетъ вниманіе учащихся на то, что можетъ и должно быть предметомъ, разсмотрѣнія при изученіи литературныхъ произведеній, показываетъ, какъ ведется самое разсмотрѣніе послѣднихъ со стороны ихъ формы и содержанія, намѣчаетъ, хотя бы приблизительно, главнѣйшіе роды и виды словеснаго творчества и служитъ такимъ образомъ естественнымъ переходомъ отъ чтенія младшихъ классовъ къ литературнымъ занятіямъ старшихъ.

Соотвѣтственно этому, пропедевтическій курсъ теоріи словесности представляется приблизительно въ такой схемѣ: Общее понятіе о сочиненіи и основныхъ его элементахъ.

---

[1]) Даниловъ, цит. соч. 83 стр.

Рѣчь, какъ словесный матеріалъ сочиненія: правильность, ясность и точность, чистота рѣчи; рѣчь отрывистая и періодическая, неритмическая и ритмическая (стихосложеніе), простая и картинная. Проза и поэзія; образъ, типъ, символъ. Повѣствованіе, описаніе и разсужденіе. Эпосъ, лирика и драма.

Освѣщается все это не отвлеченно и догматически, а исключительно на разборѣ соотвѣтствующихъ образцовъ, при чемъ конечной цѣлью такого разбора должно быть не заучиваніе различныхъ опредѣленій, но лишь умѣнье оріентироваться въ читаемомъ произведеніи и схватывать характерныя, хотя бы только главнѣйшія, черты его; равнымъ образомъ, нѣтъ нужды подробно разсматривать всѣ виды повѣствованій, описаній, эпоса, лирики и драмы, потому что съ ними придется имѣть дѣло при изученіи исторіи литературы; болѣе подробно можно остановиться лишь на разсужденіи, чтобъ лучше подготовить учащихся къ ихъ собственнымъ сочиненіямъ—разсужденіямъ, которыя уже съ IV-го класса рекомендуются.

Какъ вести самый разборъ образцовъ, о томъ много цѣннаго см. у Стоюнина: „Руководство для теоретическаго разбора литературы“, и Житецкаго: „Теорія поэзіи“ и „Исторія поэзіи“. Общія понятія объ элементахъ сочиненія весьма содержательно и научно; хотя и малодоступно для IV-го класса, изложены въ „Теоріи сочиненій“ Житецкаго. Изъ новѣйшихъ пособій наиболѣе содержателенъ, но также тяжеловатъ для IV кл. учебникъ Шалыгина: „Теорія словесности и хрестоматія“. Отмѣтимъ еще учебникъ Соколова, представляющій соединеніе хрестоматіи и теоріи, причемъ правила выводятся изъ анализа произведеній. Среди краткихъ учебниковъ наиболѣе популярны учебники Бѣлорусова и Смирновскаго.

Что касается систематическаго курса теоріи словесности (VIII кл.), то ему новѣйшей программой придавъ характеръ исторической поэтики. Къ сожалѣнію, этотъ курсъ еще находится въ стадіи разработки. Лучшимъ школьнымъ пособіемъ пока считается учебникъ Шалыгина (указанный выше и „дополнительный курсъ“ къ нему). Пособіемъ для препо-

давателя можетъ служить изданіе Лезина: „Вопросы теоріи и психологіи творчества“.

Русская литература.

Задачей преподаванія родной литературы въ средней школѣ долгое время ставили лишь сообщеніе фактовъ умственной жизни родного народа, поскольку она отразилась въ литературѣ.

Но еще И. И. Срезневскій возставалъ противъ чрезмѣрнаго увлеченія въ такомъ сообщеніи[1]) В. Острогорскій дополняетъ это слѣдующимъ образомъ: „Какъ ни важно, чтобы средняя школа сообщала учащимся извѣстную массу знаній по каждому учебному предмету; но эта школа за сообщеніемъ знаній никогда не должна забывать цѣлей воспитательныхъ и, съ одной стороны, давая изъ науки факты только самые важные, существенные, необходимые для образованія, съ другой—должна возбудить въ учащихся интересъ и къ дальнѣйшему, уже самостоятельному, изученію науки. Какъ ни важны сами по себѣ многіе факты по исторіи русской литературы, указываемые Учебными планами Мин. Нар. Просв., но какъ намъ кажется, имъ мѣсто въ университетѣ, а никакъ не въ гимназіи, гдѣ они, потребовавъ много времени и сухого упорнаго труда для ихъ изученія, далеко не принесутъ воспитательной пользы въ смыслѣ этико-эстетическомъ“. Сущность же этико-эстетическаго настроенія В. Острогорскій полагаетъ „въ любви къ литературѣ родной и общечеловѣческой, въ уваженіи къ великимъ литературнымъ дѣятелямъ, къ уму, таланту; въ извѣстномъ, такъ недостающемъ юношеству въ настоящее время, идеализмѣ, т. е. нравственной требовательности, отвращеніи ко всему дурному и пошлому и стремленіи ко всему возвышенному, благородному, въ любви къ человѣку и родинѣ, въ желаніи служить ей по мѣрѣ силъ. Это этико-эстотическое настроеніе, съ одной стороны, направитъ и укрѣпитъ волю ко всему доброму; съ другой,—при развитіи критическаго ума и эстетическаго вкуса, поможетъ юношѣ правильно

[1]) Замѣчанія объ изученіи русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, 1871 г).

и разумно относиться и къ явленіямъ самой жизни и къ произведеніямъ литературы, въ которой онъ будетъ знать, чего искать и чего держаться, а не рабски относиться ко всякой печатной книжкѣ, какъ это зачастую и бывало, когда совсѣмъ неподготовленная къ критической оцѣнкѣ и неразвитая этико-эстетически молодежь пускалась устраивать свою собственную жизнь по шаблону послѣдняго тенденціознаго романа или пьесы и тѣмъ нерѣдко губила или спутывала и себя, и другихъ [1])". Это стремленіе къ этико-эстетическимъ цѣлямъ нѣкоторые доводили до того, что готовы были даже изгонять изъ преподаванія русской литературы въ средней школѣ произведенія, рисующія отрицательные типы. Такъ, напримѣръ, Срезневскій писалъ: „Въ нѣкоторыхъ произведеніяхъ, изучаемыхъ учениками, въ числѣ образцовыхъ, какъ напр. въ сатирахъ Кантемира, въ „Недорослѣ" Фонвизина, въ „Ревизорѣ" Гоголя и др., люди представлены какими-то уродами, въ которыхъ все, что человѣкъ съ дѣтства чутьемъ природнымъ цѣнитъ какъ человѣческое, или вовсе не существуетъ, или извращено до нелѣпости. Въ тѣ годы, когда природныя наклонности къ истинному, доброму, прекрасному требуютъ себѣ пищи, когда всѣ средства воспитанія и ученія должны помогать этому требованію, въ чемъ собственно и состоитъ воспитаніе, въ это время давать отроку и юношѣ, вмѣсто желанной имъ пищи, то, что должно ему казаться отвратительнымъ, охорашивать передъ нимъ это отвратительное, искуственно притуплять его голодъ, пріучать его къ питанію себя непитательнымъ, доводить до того, что онъ и самъ наконецъ, какъ куритель опіума, будетъ желать только опіума—ужели это не зло? Зло тѣмъ большее, что юноша, вскармливаемый этой пищей, еще не дознался опытомъ, что только въ воображеніи могутъ существовать такіе уроды, какими люди выставляются въ нѣкоторыхъ произведеніяхъ по особеннымъ намѣреніямъ или прихотямъ писателей, что въ жизни дѣйствительной нѣтъ человѣка урода, вовсе лишеннаго того, что заставляетъ уважать его какъ человѣка, лишь бы умѣть его найти въ немъ. Зло тѣмъ большее, что эта коллекція уродовъ, созданныхъ

---

[1]) Бесѣды о преподаваніи словесности.

воображеніемъ, ложится въ воображеніи юноши какъ коллекція типовъ разныхъ слоевъ и средъ народа, гдѣ ему придется жить, жить бѣдовать, настраиваетъ юношу на состраданіе къ самому себѣ, совершенно противоположное его наклонности сострадать другому, сострадать, а не презирать его, не насмѣхаться надъ нимъ".

Однако, строго держась такого взгляда, пришлось бы отказаться отъ цѣлаго ряда художественныхъ и характернѣйшихъ произведеній русской литературы. Да, кромѣ того, умолчаніе о нихъ въ школѣ не мѣшало бы вліянію ихъ помимо школы. Не въ умолчаніи, а въ разумномъ освѣщеніи ихъ задача школы, и полное изъятіе тѣхъ или иныхъ литературныхъ произведеній возможно лишь въ томъ случаѣ, если они касаются вопросовъ, которымъ вообще не мѣсто въ дѣтскомъ и отроческомъ возрастѣ.

Вопросъ о выборѣ литературныхъ явленій, однако, не исчерпывается указаннымъ, такъ какъ онъ осложненъ тѣмъ, какъ изучать эти явленія—на разборѣ отдѣльныхъ образцовъ, при самой широкой самодѣятельности учащихся, или на изложеніи лишь общаго хода развитія нашей литературы по готовымъ уже выводамъ науки и критики.

Первымъ способомъ особенно начала увлекаться наша методика съ 60 х. г.г., подъ вліяніемъ нѣмецкихъ педагоговъ, особенно Эккардта; заплатили ему дань и такіе крупнѣйшіе педагоги, какъ В. Острогорскій, Стоюнинъ, на путь его всецѣло стала и оффиціальная программа, гдѣ значилось: „Отъ учителя требуется, чтобы онъ при чтеніи и разборѣ указанныхъ въ программѣ каждаго класса произведеній какъ древней, такъ и новой русской словесности не вдавался на урокахъ ни въ критику, ни въ излишнія историко-литературныя подробности, а имѣлъ въ виду главнымъ образомъ ознакомить учениковъ съ содержаніемъ, планомъ, литературною формою, основною идеею и языкомъ разбираемаго произведенія. Что же касается до историко-литературныхъ свѣдѣній, относящихся къ разбираемому произведенію, то они должны быть сообщаемы ученикамъ въ самомъ ограниченномъ объемѣ и при томъ въ возможно краткой формѣ и ни въ какомъ случаѣ не должны быть подробнѣе тѣхъ, которыя находятся въ учебникѣ русской сло-

весности А. Д. Галахова. При томъ нѣтъ никакой надобности учителю стараться связывать отдѣльные историко-литературные факты, сообщаемые ученикамъ по поводу разбираемыхъ произведеній, потому что придуманная имъ связь между ними не имѣетъ и не можетъ имѣть никакого научнаго значенія, а можетъ послужить лишь къ простой тратѣ времени".

При такомъ положеніи вещей учащіеся въ концѣ концовъ получали по исторіи р. литературы лишь отрывочныя, скудныя свѣдѣнія, особенно въ области древней р. литературы, откуда, напримѣръ, Острогорскій бралъ „единственно только" „Слово о полку Игоревѣ", которое должно быть изучено учениками въ цѣломъ, какъ по своей высокой художественности, такъ и исторической картинности, въ смыслѣ освѣщенія цѣлой эпохи... Всю остальную древнюю литературу до самаго Кантемира" Острогорскій считалъ „въ гимназическомъ курсѣ совершенно непроизводительною ни въ отношеніи воспитательномъ, ни въ смыслѣ обогащенія языка и слога [1])".

Игнорированіе историческаго процесса развитія р. литературы доходило до того что даже болѣе умѣренный, чѣмъ Острогорскій, Стоюнинъ считалъ возможнымъ удѣлять этому процессу лишь одинъ годъ гимназическаго преподаванія, а министерскія программы для реальныхъ училищъ устанавливали такой порядокъ прохожденія р. литературы: сначала литература болѣе новая, отъ Карамзина, затѣмъ древняя.

И вотъ постепенно нарастаетъ недовольство подобнымъ положеніемъ вещей. Еще въ 80-ые годы Незеленовъ писалъ [2]): „Главный недостатокъ современнаго, господствующаго во многихъ школахъ способа преподаванія словесности состоитъ въ томъ, что онъ отвергаетъ систему въ ученіи; въ этомъ и заключается его нелѣпость. Уму человѣческому свойственно стремленіе къ приведенію своихъ знаній въ порядокъ это старая, вѣковѣчная истина, но, къ сожалѣнію, ее все еще приходится доказывать. Умъ нашъ такъ устро-

---

[1]) Бесѣды, 3-ье изд., стр. 95.

[2]) Исторія и теорія словесности, въ книгѣ: О преподаваніи р. словесности, СПБ. 1880 г., стр. 43 т. д.

енъ, что онъ требуетъ системы, и не удовлетворять этимъ его требованіямъ—значитъ ослаблять его, лишать силы, отнимать у него возможность охватывать однимъ взглядомъ массы фактовъ и идей, т. е. значитъ сдѣлать его безсильнымъ противъ всѣхъ, даже самыхъ пустыхъ, съ вѣтру налетѣвшихъ, теорій. Итакъ, по моему мнѣнію, должно бросить „разборъ образцовъ“, а надо внести въ училища науку, т. е. исторію словесности. Въ пользу исторіи словесности говоритъ и слѣдующее чисто-практическое соображеніе: человѣкъ окончившій курсъ училища, долженъ знать, кто были св. братья Кириллъ и Меѳодій, что это такое Домострой Сильвестра, когда жилъ Ломоносовъ, кто такой былъ Сумароковъ; долженъ знать, что Державинъ знаменитъ своими одами, въ которыхъ среди прославленій вѣка Екатерины встрѣчается и сатира, а Фонвизинъ сатирическими произведеніями, въ которыхъ онъ въ то же время прославлялъ Екатерину, долженъ знать о романтизмѣ Жуковскаго, о смѣхѣ Кантеміра, Сумарокова, о томъ, что писали Пушкинъ и Гоголь и т. д. и т. д. Мы не можемъ представить себѣ образованнаго человѣка безъ подобныхъ свѣдѣній. Сообщить же учащимся эти свѣдѣнія можно только въ связномъ разсказѣ, хронологическомъ порядкѣ. Привязать ихъ къ „разбору образцовъ“ словесности—невозможно, во 1-хъ, потому, что сообщенныя такимъ путемъ ученикамъ свѣдѣнія будутъ совершенно случайны, безпорядочны, и совершенно нельзя ожидать и требовать, чтобы всѣ они удержаны были въ памяти ученика, тѣмъ болѣе, что ему трудно отличить въ этомъ случаѣ существенное отъ несущественнаго; во 2-хъ, сообщенія свѣдѣній въ порядкѣ, въ системѣ внушаетъ учащемуся болѣе уваженія къ этимъ свѣдѣніямъ, самый порядокъ имѣетъ уже педагогическое значеніе; въ 3-хъ, многое, очень важное, придется, при несистематической передачѣ, искусственнымъ образомъ связывать съ какимъ-нибудь разбираемымъ сочиненіемъ, дѣлая странныя отступленія; такимъ путемъ, напр., придется ознакомить учениковъ съ началомъ русскаго театра, съ дѣятельностью Новикова и т. д.; наконецъ, при случайномъ сообщеніи свѣдѣній самъ учитель легко можетъ упустить многое очень важное“.

Позднѣе подобнаго упреки стали своего рода общимъ мѣстомъ, и подъ вліяніемъ ихъ соотвѣтственнымъ образомъ были измѣнены и расширены самые программы преподаванія и учебники [1]). Къ сожалѣнію, это расширеніе не всегда производилось съ должной осторожностью, и учащимся иной разъ предлагается такое количество фактовъ, именъ и т. п., овладѣть которымъ затруднительно даже путемъ механическаго усвоенія.

Въ связи съ тѣмъ или инымъ подборомъ матеріала по исторіи литературы находятся и самые пріемы разработки этого матеріала. Сторонники „разбора образцовъ“, по крайней мѣрѣ такіе педагоги, какъ Острогорскій, Стоюнинъ и нѣк. др., требовали самаго широкаго простора для самодѣятельности учащихся. Ученикъ, говорили они, долженъ самъ работать надъ матеріаломъ и самъ извлекать изъ него соотвѣтствующіе выводы.

[Въ качествѣ пособія къ такого рода работѣ В. Острогорскимъ было выпущено „Руководство къ чтенію поэтическихъ произведеній (по Л. Эккардту)].

Противники „образцовъ“ вскрыли въ этой работѣ не мало дѣланнаго, близкаго къ схоластикѣ [2]) и стояли на той точкѣ зрѣнія, „что многое преподаватель долженъ сообщить просто отъ себя. Если ученику, незнакомому съ исторіей литературы, прочесть вдругъ какое-нибудь произведеніе Державина, Карамзина и заставить его указывать въ этомъ произведеніи черты времени и характеръ личности писателя, то онъ ровно ничего не укажетъ; да не только ученикъ, а и развитой человѣкъ, незнакомый съ исторіей, этого не сдѣлаетъ, по весьма простой причинѣ: въ наукѣ о природѣ не подлежитъ никакому сомнѣнію, что возсоздавать образъ животнаго изъ неизвѣстнаго намъ періода жизни по одной найденной его кости можетъ только геніальный ученый, обладающій огромными свѣдѣніями; тутъ ученику никакіе вопросы учителя не помогутъ;—если-же найдется учитель, который думаетъ, что ему удалось навести учениковъ своими

---

[1]) Ср., напримѣръ наиболѣе распространенные теперь учебники Сиповскаго, Саводника, и др.

[2]) Цит. книга Незеленова, особенно первая статья въ ней: Нѣмецкій способъ преподаванія р. словесности.

вопросами на ожидаемые отвѣты, то онъ самъ себя обманываетъ: эти отвѣты безсознательно подсказаны ученику самимъ учителемъ, который и самъ-то могъ ихъ дать только на основаніи знаній своихъ по исторіи литературы. (Не только отъ ученика, но и отъ учителя мы не можемъ требовать самостоятельныхъ изслѣдованій произведенія, мы не должны смѣшивать учителя и ученаго. Еслибы такъ просто, легко было изслѣдовать литературныя произведенія, то исторія словесности въ нашихъ рукахъ, т. е. въ рукахъ людей, имѣющихъ въ ней нѣкоторыя познанія, давно достигла бы вершинъ своего совершенства, а не находилась-бы въ довольно неразработанномъ видѣ). Разграничить, до чего учащіеся могутъ додуматься сами, и что надо имъ просто сообщить, это—дѣло преподавателя. Преподаваніе есть искусство, и поэтому невозможно ставить опредѣленные законы, какъ въ томъ или другомъ случаѣ долженъ поступить учитель; здѣсь большое значеніе имѣютъ личности учителя и учениковъ или учениць, степень развитія послѣднихъ, характеръ изучаемаго предмета и т. д.[1])".

Конечно, съ этимъ нельзя не согласиться, но въ томъ-то и бѣда, что сплошь да рядомъ недовѣріе къ изученію литературы, какъ къ „разбору образцовъ" самими учащимися, ведетъ къ тому, что учащимся предлагаютъ все уже въ готовомъ видѣ, даже то, что они свободно могли бы усвоить сами (напримѣръ, многіе учебники даже предлагаютъ уже готовые пересказы содержанія изучаемыхъ произведеній). Къ догматическому изложенію слѣдуетъ прибѣгать лишь въ случаяхъ очевидной необходимости, и въ основѣ преподаванія литературы все же должно лежать чтеніе и разборъ образцовъ при самомъ широкомъ и непосредственномъ участіи класса. Но образцы должны изучатся въ историко-литературной послѣдовательности, въ связи съ общимъ ходомъ исторіи русской литературы и должны подбираться не только съ точки зрѣнія этико-эстетическихъ достоинствъ, но и со стороны ихъ историко-литературнаго значенія, насколько это доступно средней школѣ.

---

[1]) Цит. книга Незеленова, стр. 47.

Самой же цѣлью разбора этихъ образцовъ должно быть 1) уясненіе ихъ содержанія, 2) формы, 3) мѣста ихъ въ ряду другихъ произведеній автора (если онъ извѣстенъ), 4) отношенія къ общимъ литературнымъ и общественнымъ теченіямъ эпохи, 5) значенія въ общемъ развитіи русской литературы.

Какъ приблизительно строить подобный разборъ, о томъ см. въ книгѣ Стоюнина „О преподаваніи русской литературы“ и у Житецкаго въ его пособіяхъ по теоріи и исторіи поэзіи.

Что до самыхъ учебниковъ по исторіи р. словесности, то соотвѣтственно различнымъ взглядамъ на преподаваніе литературы, они строятся различно. Одни просто даютъ рядъ образцовъ съ нѣкоторыми историко-литературными комментаріями; наиболѣе популярнымъ учебникомъ такого типа является „Пособіе при изученіи исторіи русской словесности“ Смирновскаго. Другіе пытаются болѣе или менѣе дать исторію русской литературы, хотя зачастую ее сводятъ къ послѣдовательному перечню біографическихъ данныхъ, о писателяхъ и пересказу содержанія ихъ главнѣйшихъ произведеній. Изъ старыхъ лучшимъ по сжатости и точности былъ учебникъ Галахова (хотя въ виду сжатости онъ нѣсколько тяжелъ); затѣмъ появился популярный учебникъ Незеленова, написанный легко, свободно, но не особенно содержательно; мѣстами онъ даже черезчуръ отстаетъ отъ науки. Въ послѣднее время лучшими по обилію и свѣжести матеріала являются учебники Сиповскаго и Саводника. Спеціально для отдѣла нар. слов. отмѣтимъ „Бесѣды о русской словесности“ А. Сиротинина и книгу Коробки.

Изъ хрестоматій для старшаго періода (до Петра Великаго) лучшей по обработкѣ, но неполной является хрестоматія Буслаева (тексты съ цѣнными коментаріями). Затѣмъ въ дополненіе къ своему курсу выпустилъ хрестоматію Сиповскій (матеріалъ свѣжѣе, чѣмъ у Буслаева, но нѣтъ коментаріевъ). Заслуживаютъ вниманія хрестоматіи Алферова и Грузинскаго XI—XVIII в.в. (старые тексты переведены; есть иллюстраціи); для XVIII—XIX вв.—Историческая хрестоматія Галахова.

Литературныя (внѣклассныя) бесѣды.

Въ видѣ дополненія къ обычному, очередному классному ознакомленію съ литературными произведеніями примѣняются также внѣклассныя литературныя бесѣды учащихся. Цѣль ихъ пополнять и расширять то, что не можетъ быть доступно на однихъ урокахъ. Постепенность ихъ можетъ быть такова: 1) преподаватель своимъ собственнымъ чтеніемъ подходящихъ произведеній заинтересовываетъ учащихся и постепенно втягиваетъ ихъ въ бесѣду по поводу прочитаннаго; 2) учащіеся читаютъ сами, преподаватель бесѣдуетъ съ ними; 3) намѣчается опредѣленная тема и предлагается разработать ее устно, 4) письменно (представленные письменные отвѣты прочитываются во время бесѣды и обсуждаются; предварительно ихъ можно давать на просмотръ желающимъ поближе ознакомиться съ ними и провѣрить ихъ; эти лица являются первыми оппонентами).

Устный обмѣнъ мнѣній, безъ предварительной спеціальной подготовки (особенно при посредствѣ письменнаго доклада), придаетъ бесѣдѣ болѣе непринужденный характеръ и предоставляетъ возможность большему количеству лицъ свободно высказываться, ибо при такомъ положеніи всѣ находятся въ болѣе или менѣе одинаковыхъ условіяхъ; спеціальная же предварительная подготовка выдѣляетъ нѣсколькихъ особо подготовленныхъ и связываетъ остальныхъ; зато при предварительной подготовкѣ вопросъ можетъ быть разработанъ гораздо глубже.

Что касается самихъ темъ и вопросовъ для бесѣдъ, то они сначала имѣютъ цѣлью помочь разобраться въ каждомъ отдѣльномъ, сначала несложномъ, произведеніи — уяснить развитіе фабулы, характеръ и значеніе отдѣльныхъ чертъ читаемаго произведенія, соотношеніе частей его, его идею. Затѣмъ можно перейти къ сравненіямъ отдѣльныхъ произведеній. Съ другой стороны, простой разборъ содержанія и характеристика типовъ того или иного произведенія или нѣсколькихъ произведеній смѣняются сравненіемъ художественнаго изображенія того или иного явленія съ дѣйствительностью (напр. крѣпостничество въ жизни и въ изображеніи Тургенева) и, наконецъ, историко-литературнымъ ана-

лизомъ, имѣющимъ цѣлью установить источники произведенія и условія его созданія.

Выборъ темы и даже постановку вопросовъ при разборѣ ея нѣкоторые (Алферовъ) предоставляютъ самимъ учащимся; это оживляетъ бесѣды, но имѣетъ и свои опасныя стороны: учащіеся не всегда могутъ выбрать подходящій матеріалъ и не всегда сумѣютъ разобраться въ немъ; поэтому руководящая роль должна принадлежать преподавателю, съ тѣмъ, однако, чтобы послѣдній широко считался съ интересами участниковъ бесѣдъ.

Для начальной организаціи такого рода бесѣдъ могутъ служить пособія: Балталонъ, Воспитательное чтеніе; Тумимъ, Классныя литературныя чтенія и бесѣды на урокахъ русскаго языка въ младшихъ классахъ ср. учебныхъ заведеній. Для дальнѣйшихъ ступеней—Ц. Балталонъ, Пособіе для литературныхъ бесѣдъ; В. Островскій, Русскіе писатели, какъ воспитательно-образовательный матеріалъ. Весьма цѣнные матеріалы см. въ протоколахъ „Съѣзда преподавателей русскаго языка и словесности ср. уч. заведеній Кавказскаго округа“, 1904 г.

Относительно общей постановки внѣклассныхъ бесѣдъ см. Алферова, Родной языкъ; Дороѳеева, О постановкѣ внѣкласснаго чтенія и литературныхъ бесѣдъ; В. Острогорскаго, Бесѣды о преподаваніи словесности, и др.

Письменныя работы.

Обученіе правописанію. Правописаніе русское-этимологическое, поэтому полагаться на произношеніе, особенно въ виду разнообразія его въ Россіи, можно только въ отдѣльныхъ немногихъ случаяхъ. Возлагали надежды на грамматику; но оказалось, что знаніе грамматическихъ правилъ не устраняетъ ошибокъ, ибо онѣ въ большинствѣ случаевъ, по крайней мѣрѣ, въ средней школѣ происходятъ не отъ незнанія, а отъ невниманія. Поэтому въ послѣднее время главное вниманіе обращаютъ на развитіе зрительныхъ и мускульныхъ навыковъ [1]).

---

[1]) См. методику правописанія по воззрѣніямъ р. педагоговъ и по ученію экспериментальной школы, Фармаковскаго, Одесса, 1908 г.; ср. взглядъ ученаго; Къ теоріи правописанія и методологіи преподаванія его, проф. Томсона, Одесса, 1903 г.

Главнѣйшимъ средствомъ къ тому является *списываніе*, причемъ списываніе вѣрнѣе достигаетъ цѣли, если производится не съ печатнаго текста, а съ рукописнаго (т. е. напечатаннаго рукописнымъ шрифтомъ или литографскимъ способомъ—см. пособіе Острогорскаго, Зачиняева и др. При списываніи рекомендуется соблюдать слѣдующія условія:[1]) „а) для списыванія дается доступный и понятный матеріалъ, состоящій изъ отдѣльныхъ словъ, предложеній или статей. Статейки передъ чтеніемъ прочитываются и, если нужно, объясняются; б) списываніе текста должно производиться не по буквамъ, а по цѣлымъ словамъ—такъ, чтобы „отдѣльныя движенія, предназначаемыя для буквъ, соединились въ одно общее движеніе для цѣлаго слога или слова“ (Лай); в) вся работа списыванія, чтобы быть безошибочной, должна исполняться медленно, аккуратно, съ полнымъ вниманіемъ дѣтей и въ небольшомъ объемѣ. Списываніе принимаетъ чисто механическій характеръ; чтобы избѣжать этого, необходимо давать интересный и понятный дѣтямъ матеріалъ для списыванія. Поэтому цѣльныя статейки лучше отдѣльныхъ предложеній. Списываніе не должно носить случайный характеръ: матеріалъ для списыванія долженъ быть подобранъ тщательно, соблюдая постепенность, онъ долженъ соотвѣтствовать познаніямъ и развитію учащихся“.

Особой разновидностью списыванія является дописываніе; сущность его такова: въ текстѣ, предлагаемомъ учащимся для списыванія, оставляются одна или нѣсколько недописанныхъ буквъ, на мѣстѣ коихъ стоятъ ┼, ? и т. п.; учащіеся при списываніи на мѣстѣ этихъ знаковъ ставятъ соотвѣтствующія буквы существуютъ спеціальныя пособія для того—Некрасова, Архіереева, Сатарова и др. Роль дописыванія служебная:[2]) „оно можетъ помогать лучшему и сознательному усвоенію нѣкоторыхъ грамматическихъ свѣдѣній важныхъ для правописанія. Въ этихъ случаяхъ оно можетъ считаться полезнымъ. Вниманіе ученика, еще не привыкшаго задумываться надъ тонкостями письма и не знающаго когда въ какомъ мѣстѣ, къ какой буквѣ нужно

---

[1]) Методика русскаго языка, А. В. Попова, 1911 г., стр. 174).
[2]) Поповъ, цит. соч., стр. 175).

примѣнить то или иное правописаніе,—останавливается именно на томъ, что ему нужно. Ученикъ пріобрѣтаетъ навыкъ опредѣлять, гдѣ именно въ словахъ, находятся сомнительныя буквы и, такимъ образомъ, упражняется въ практическомъ примѣненіи изученнаго правила. Списываніе здѣсь не носитъ механическаго характера, и ученикъ смѣло можетъ быть представленъ себѣ. Вотъ почему дописываніе—одно изъ излюбленныхъ самостоятельныхъ предложеній въ начальной школѣ. Однако, едвали слѣдуетъ одобрить его, какъ упражненіе исключительное. Дописываніе предохраняетъ отъ случайныхъ ошибокъ при письмѣ, но нисколько не предохраняетъ отъ ошибокъ сознательныхъ, какія ученики дѣлаютъ вслѣдствіе неправильнаго примѣненія орѳографическаго правила".

Вторымъ средствомъ къ обученію орѳографіи служитъ *диктовка*. Различаются два главныхъ вида диктовки: а) объяснительная диктовка и б) повѣрочная диктовка. Обучаетъ, собственно говоря, только первая изъ нихъ. Ходъ ея приблизительно таковъ: „Учитель сначала произноситъ фразу (диктуетъ), а потомъ или самъ говоритъ, или учениковъ спрашиваетъ, какъ должно ее написать, а гдѣ можно дать объясненіе, объясняетъ, почему такъ должно писать, а не иначе. И только тогда, когда ученики узнаютъ, какъ и почему такъ, а не иначе должно писать, заставляетъ ихъ записать продиктованную фразу. Очень трудное слово предварительно пишется на доскѣ". Кромѣ объяснительной диктовки, примѣняется диктовка повѣрочная. Нѣкоторыя видятъ въ ней лишь средство, при помощи котораго „*учащій*" повторяетъ, усвоили ли ученики орѳографію" [3]); но другіе, не безъ основанія указываютъ, что повѣрочная диктовка имѣетъ значеніе и для учащихся. Она, въ этомъ послѣднемъ отношеніи, „должна служить для учащихся упражненіемъ въ примѣненіи при письмѣ усвоенныхъ ими правилъ орѳографіи и грамматики и такимъ образомъ способствовать тому, чтобы учащіеся—насколько возможно больше—утвердились въ правильномъ письмѣ, и вмѣстѣ съ тѣмъ эта диктовка должна пріучать учениковъ самостоятельно (безъ не-

---

[1]) Поповъ, цит. соч., стр. 179.

посредственнаго руководства учителя) справляться съ разными вопросами и сомнѣніями въ дѣлѣ орѳографіи“ [1]).

Диктовки, какъ повѣрочныя, такъ и объяснительныя должны вестись систематически. „Сначала должны итти упражненія, которыя служили бы къ закрѣпленію тѣхъ или другихъ отдѣльныхъ правилъ орѳографіи и грамматики; для закрѣпленія каждаго правила должны диктоваться особо выбранные для того примѣры (именно примѣры: сначала отдѣльныя слова, потомъ отдѣльныя предложенія, а не цѣлыя статьи), которыя требовали бы примѣненія именно этого правила, а еще лучше было бы, если бы извѣстное правило на одномъ примѣрѣ требовалось примѣнить нѣсколько разъ. Отъ примѣровъ на одно правило не слѣдуетъ быстро переходить къ примѣрамъ на другія правила; каждому правилу должно быть посвящено достаточное количество упражненій, чтобы у учащихся могъ образоваться достаточный навыкъ въ примѣненіи этого правила при письмѣ. Необходимо наблюдать еще, чтобы самый смыслъ диктуемыхъ примѣровъ былъ всегда вполнѣ понятенъ учащимся, потому что правописаніе во многихъ случаяхъ опредѣляется самымъ отношеніемъ, въ какомъ находятся одни слова къ другимъ въ предложеніи, слѣдов., учащіеся, прежде чѣмъ писать, должны понять это отношеніе, должны обнять мыслію все предложеніе отъ начала до конца. Поэтому-то никогда не слѣдуетъ диктовать примѣры по отдѣльнымъ словамъ. Отъ диктовки примѣровъ, требующихъ примѣненія тѣхъ или другихъ отдѣльныхъ правилъ, можно потомъ перейти къ диктовкѣ такихъ примѣровъ, которые требовали бы примѣненія заразъ нѣсколькихъ различныхъ правилъ [2]).

Что касается продолжительности диктовокъ, то въ виду однообразія и утомительности работы нельзя удѣлять на нее весь урокъ сплошь. Въ частности относительно повѣрочной диктовки представитель экспериментальной психологіи и педагогики Нечаевъ говоритъ слѣдующее: „Диктовка (повѣрочная) можетъ служить испытаніемъ прочности знаній ученика и нѣкоторой мѣркой силы полученныхъ навы-

[1]) Страховъ, цит. соч., стр. 138.

[2]) Страховъ, 138—9).

ковъ. А это показываетъ намъ, какъ слѣдуетъ относиться къ вопросу о продолжительности повѣрочной диктовки и выборѣ для нея подходящаго времени. Для этого, разумѣется, нельзя давать опредѣленныхъ правилъ, требуя, напримѣръ, чтобы повѣрочная диктовка происходила только на первыхъ урокахъ и продолжалась не болѣе получаса. Все дѣло въ томъ, что именно желаютъ провѣрить диктовкой и въ какого рода прочности полученныхъ знаній желаетъ убѣдиться учитель. Если вопросъ касается лишь того, достаточно ли ученики запомнили только что объясненное правило для того, чтобы можно было перейти къ ряду систематическихъ упражненій въ его примѣненіи, то, въ этомъ случаѣ (когда къ прочности данныхъ знаній предъявляется minimum требованій) диктовка должна быть очень краткой (можетъ быть, даже менѣе 10 минутъ) и для нея должно быть выбрано время, когда ученики чувствуютъ себя наиболѣе свѣжими. Но иное дѣло, если вопросъ касается окончательной провѣрки результатовъ школьнаго обученія, если учитель хочетъ рѣшить, не пора ли совершенно оставить извѣстный видъ упражненія, какъ вполнѣ уже использованый. Въ этомъ случаѣ мнѣ представляются цѣлесообразными именно продолжительныя повѣрочныя диктовки и не только въ началѣ уроковъ, но и въ самомъ концѣ ихъ. Вѣдь, не можетъ же школа признать своимъ идеаломъ такого рода грамотность, которая обнаруживается лишь утромъ послѣ кофе, и не далѣе, какъ въ теченіе получаса работы".

Изложеніе мыслей. Изложеніе мыслей ведется двоякимъ путемъ: 1) представляетъ изложеніе прочитаннаго и 2) болѣе или менѣе самостоятельное сочиненіе. Письменному изложенію въ младшихъ классахъ непремѣнно, въ среднихъ и старшихъ отчасти долженъ предшествовать устный разборъ и изложеніе того, о чемъ учащіеся будутъ писать.

Изложеніе прочитаннаго на первыхъ ступеняхъ представляетъ отдѣльные краткіе отвѣты на отдѣльные вопросы, намѣчаемые при чтеніи статьи, при чемъ самые вопросы берутся по возможности дробные; постепенно вопросы становятся болѣе общими, а отвѣты учащихся должны быть болѣе обстоятельными и связными. Съ другой стороны, изложеніе прочитаннаго сначала является простымъ, болѣе

или менѣе краткимъ воспроизведеніемъ оригинала; Затѣмъ оно можетъ давать оригиналъ видоизмѣненный, напримѣръ, можетъ дополнять оригиналъ подробностями, придуманными учащимися или, наоборотъ, представлять извлеченіе изъ него одной какой-либо части, можетъ представлять изложеніе или освѣщеніе прочитаннаго съ точки зрѣнія того или иного дѣйствующаго лица, и т. п. Затѣмъ, прочтенный разсказъ, стихотвореніе и т. п. можно сравнивать съ другимъ подходящимъ, на основаніи его характеризовать тѣ явленія или лица, о которыхъ въ немъ говорится, и т. д. Постепенно, слѣдовательно, изложеніе такимъ образомъ обращается въ разсужденіе (Для начальныхъ ступеней прекраснымъ пособіемъ могутъ служить „Методическія указанія къ задачамъ и планамъ для упражненія въ письменномъ изложеніи мыслей“ и самые „Задачи и планы“ Глазуновой и Разиной).

Такимъ образомъ, изложеніе прочитаннаго постепенно сливается съ сочиненіемъ.

Послѣднее вначалѣ всегда должно быть связано съ опредѣленнымъ конкретнымъ матеріаломъ и можетъ представлять обработку литературнаго матеріала, указано выше, или воспроизведеніе какого-нибудь случая изъ жизни учащихся (прогулка, елка, поступленіе въ школу и т. п.), или изложить по картинѣ либо ряду систематично подобранныхъ картинъ. Для послѣдняго могутъ служить какъ отдѣльныя снимки, такъ и особыя изданія: Альбомъ картинъ для бесѣдъ, изложеній и сочиненій въ семьѣ и школѣ, подъ редакціей В. Ѳ. Бородича, В. И. Гречушкина и С. И. Гречушкина; Тростниковъ „Объяснительный текстъ и рисунки для упражненій въ русской рѣчи и письменномъ изложеніи; А. Т. и Л. С., „Письменныя работы по картинкамъ“; Михеевъ, „Сочиненіе по картинкамъ; Борисовъ и Лавровъ, „Новый путь обученія устному и письменному выраженію мыслей, и др.

Подобнаго рода сочиненія за послѣднее время получили въ нашей школѣ самое широкое распространеніе, и это можно лишь привѣтствовать, такъ какъ „въ работѣ надъ языкомъ должны проходить двумя полосами и подражаніе лучшимъ образцамъ, и попытки самостоятельнаго выраже-

нія того, что хочется сказать, того, что кажется достойнымъ выраженія. Безспорно изложенія особенно, если они представляютъ сокращенную передачу основного текста, об'емъ котораго постепенно увеличивается, очень полезны для развитія языка учащихся: такія упражненія обогащаютъ ихъ словарь и синтаксисъ, но рядомъ съ такими изложеніями надо дать выходъ и естественному во всѣхъ возрастахъ человѣческому стремленію подѣлиться съ другими людьми своими мыслями и чувствами“ [1]).

Наиболѣе доступны и интересны для дѣтей на первыхъ ступеняхъ ихъ развитія сочиненія повѣствовательнаго характера; описанія и разсужденія—сложнѣе и требуютъ бо́льшаго развитія. Однако, при этомъ не рекомендуется съ самаго же начала замыкать творчество учащихся непремѣнно въ опредѣленныя рамки строго выдержаннаго повѣствованія или описанія, разсужденія. Точное разграниченіе ихъ—не дѣло младшихъ классовъ; его можно начинать приблизительно съ 3—4 классовъ, на основѣ систематическаго разбора образцовъ и усвоенія соотвѣтствующихъ понятій изъ теоріи словесности.

Темы для повѣствованій, описаній и разсужденій, какъ и для начальныхъ сочиненій, должны быть выбираемы изъ круга явленій, интересныхъ для учащихся и извѣстныхъ имъ либо по личнымъ впечатлѣніямъ (это особенно важно при описаніяхъ), либо по прочитанному и разобранному; въ переходахъ отъ одной темы къ другой должна соблюдаться строгая послѣдовательность (напримѣръ, отъ комнаты къ дому, усадьбѣ, городу; отъ разсужденій, представляющихъ простое раскрытіе объема и содержанія понятія, къ разсужденіямъ такого же характера, но съ предварительнымъ дѣленіемъ понятія, и т. п.) При этомъ разсужденія могутъ вестись или по отвлеченнымъ вопросамъ (на т. н. отвлеченныя темы), или по изученному матеріалу (на т. н. курсовыя темы). Вполнѣ отвлеченныя темы допустимы только по вопросамъ доступнымъ и близкимъ учащимся (напримѣръ, „значеніе труда въ жизни человѣка“); въ противномъ случаѣ онѣ ведутъ къ набору общихъ фразъ. Курсо-

[1]) Алферовъ, Родной языкъ, стр. 222.

выя темы не должны представлять простого повторенія разученнаго (въ родѣ „идеалъ князя по „поученію“ Владиміра Мономаха“), такъ какъ онѣ лишены интереса новизны для учащихся; къ нимъ можно прибѣгать лишь на первыхъ порахъ, когда учащихся еще занимаетъ самый процессъ составленія разсужденія, да въ цѣляхъ провѣрки пройденнаго. Болѣе всего благодарны и интересны для учащихся разсужденія смѣшаннаго характера, гдѣ ставится общій вопросъ, но разрѣшеніе его основывается на разученномъ матеріалѣ (напримѣръ, значеніе воспитанія въ жизни человѣка, по тѣмъ или инымъ произведеніямъ, и т. п.)

Тема должна быть формулирована точно, ясно. Въ разработкѣ ея долженъ быть предоставленъ извѣстный просторъ самодѣятельности учащихся. Исходя изъ этого, нѣкоторые вовсе отрицаютъ предварительную выработку плана. Едва ли, однако, можно согласиться съ этимъ. Планъ, одинъ для всѣхъ, подробно разработанный, дѣйствительно, стѣсняетъ учащихся и вноситъ шаблонность; но вѣдь можно его намѣчать только въ общихъ чертахъ, можно затѣмъ предоставить учащимся извѣстную свободу въ выборѣ того или иного плана; при такихъ условіяхъ предварительная выработка плана лишь убережетъ пишущихъ отъ безсистемности, заставитъ ихъ прежде подумать надъ темой, а потомъ ужъ приниматься за писаніе.

Во вниманіе къ индивидуальнымъ особенностямъ учащихся нѣкоторые рекомендуютъ не ограничиваться одной темой для всѣхъ, а назначать нѣсколько на выборъ или даже предоставлять назначеніе темъ самимъ учащимся. Конечно, послѣдняя мѣра можетъ примѣняться только въ единичныхъ случаяхъ, но не какъ общее правило. „Если вы предоставляете самимъ учащимся выборъ темы (имѣется въ виду выборъ, ничѣмъ не ограничиваемый), то вы“, говоритъ справедливо Алферовъ:[1]) „тѣмъ самымъ отдаете на произволъ судьбы всѣ ваши собственные планы и взгляды на то, куда надо вести вашъ классъ въ работѣ надъ выраженіемъ мысли. Выбрать тему вообще трудно; неопытному человѣку это еще труднѣе; выборъ часто можетъ пасть на

[1]) Родной языкъ, 251—2.

такіе предметы, которые будутъ слишкомъ легки, слишкомъ будутъ повторять уже знакомые шаги, не будутъ, однимъ словомъ, заключать въ себѣ того подъема въ гору, который составляетъ сущность и смыслъ всякой образовательной работы. Выборъ можетъ пасть также и на непосильно трудный вопросъ, и работа можетъ совершенно пропасть".

Все это устраняется, если учащимся будетъ предоставленъ выборъ, но лишь въ предѣлахъ нѣсколькихъ темъ, указанныхъ преподавателемъ. Однако и при всемъ томъ надо имѣть въ виду слѣдующее: назначеніе нѣсколькихъ темъ для учащихся, съ правомъ свободнаго выбора изъ нихъ наиболѣе подходящей, даетъ возможность учащимся сравнительно шире и свободнѣе использовать свои способности и склонности; но, съ другой стороны, школа должна развивать дисциплину ума, привычку и умѣнье работать не только въ одномъ какомъ-либо излюбленномъ направленіи, справляться съ заданіями различнаго характера. Вотъ почему нельзя отказываться отъ назначенія одной темы, особенно для среднихъ и старшихъ классовъ; такое назначеніе можетъ чередоваться съ назначеніемъ нѣсколькихъ темъ, въ младшихъ классахъ рѣже, въ послѣдующихъ все чаще и чаще.

Сочиненія могутъ выполняться въ классѣ (классныя сочиненія) и дома (домашнія сочиненія). Послѣднія даютъ возможность учащимся болѣе основательно подготовиться къ работѣ и болѣе тщательно ее выполнить, но также открываютъ просторъ для использованія посторонней помощи (репетитора, темника и т. п.). Парализовать эту дурную сторону домашнихъ сочиненій не такъ ужъ трудно; средство къ тому: развитіе интереса у учащихся къ такого рода работамъ; знаніе преподающимъ класса, при которомъ учащимся труднѣе скрыть несамостоятельность; контроль надъ самымъ процессомъ работы (тема задана и назначенъ срокъ, къ которому классъ долженъ ознакомиться съ матеріаломъ; въ назначенный день учащій провѣряетъ это ознакомленіе и предлагаетъ новый срокъ для выполненія работы начерно; новая провѣрка и затѣмъ окончательный срокъ подачи сочиненія въ законченномъ видѣ. Конечно, нѣтъ нужды всегда провѣрять всѣхъ: достаточно ограничиваться нѣкоторыми, преимущественно тѣми, кто возбуждаетъ сомнѣніе). Контроль

надъ процессомъ выполненія работы важенъ и въ томъ отношеніи что устраняетъ и другую опасность – писаніе домашнихъ сочиненій наспѣхъ, въ послѣдніе часы передъ подачей ихъ. Классныя сочиненія не могутъ отличаться той тщательностью и-содержательностью, какія возможны въ домашнихъ сочиненіяхъ; но зато они менѣе простора даютъ для несамостоятельнаго выполненія работы и, съ другой стороны, пріучаютъ учащихся быстро схватывать суть вопроса и сжато формулировать и разрѣшать его; желательно, однако, чтобы они не всегда замыкались непремѣнно въ одинъ часъ, такъ какъ даже сжатое разрѣшеніе вопроса не всегда возможно въ часъ (можно пользоваться, по соглашенію съ другими преподавателями, 2 или 3 часами, изрѣдка даже 5, какъ репетиціей экзамена).

Пособія для постановки и веденія сочиненій: Алферовъ, Родной языкъ. Бѣлявскій, 1) Методъ веденія сочиненій въ старшихъ классахъ гимназій, и 2) Темы и планы для сочиненій учениковъ старшихъ классовъ ср. уч. заведеній: Гавриловъ, 1) Область и цѣль письменныхъ упражненій (сочиненій), 2) Письменныя упражненія (руководство къ веденію ученическихъ сочиненій въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ; 3) Стилистическія задачи; 4) Матеріалы для письменныхъ упражненій въ старшихъ классахъ; 5) Темы, расположенія и матеріалы для сочиненій въ старшихъ классахъ. Пособія Весина, Истомина, Самсонова, Силакова, Тростникова и др.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА

Главнѣйшія поправки и дополненія:

СТРАН.	СТРОКА	НАПЕЧАТАНО	ДОЛЖНО БЫТЬ
16	13 сверху	г)	2)
16	13 „	хоровоо	хоровое
19	20 „	и, наконецъ, всѣмъ..	и, наконецъ, общихъ главныхъ, выражаемыхъ всѣмъ...
19	послѣдняя (въ прим.)	69 и 9.	69.
20	18 сверху	небольшего	небольшого
28	22 „	о всемъ	о веснѣ
29	2 снизу	Матеріалъ	2) Матеріалъ

40 **Прибавить пособія по методикѣ грамматики:**

Проф. Н. К. Кульманъ, Методика русскаго языка, изд. 2, 1913 г.—Алферовъ, Родной языкъ.—Тростниковъ, Обученіе грамматикѣ р. литературнаго языка (ср. его же Записки по грамматикѣ р. языка въ Пед. Сборникѣ 1903—4 г.г.) —Зелинскій, Методическія указанія и примѣрные уроки по преподаванію русской элементарной грамматики.